

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE
QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE INSCRITS EN OPTION ART
DRAMATIQUE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NANCIE LAVERTU

MARS 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet n'aura pas été de tout repos... Comme dans tout projet de longue haleine, des moments de doutes et de découragements ont parsemé mon parcours. Je ne pourrais passer sous silence la contribution, plus que généreuse, de mon directeur de recherche, M. Christian Bégin, professeur à la faculté des sciences de l'éducation et directeur du département de didactique. Son esprit de synthèse, sa rigueur et son pragmatisme m'auront permis de cheminer bien humblement dans le monde de la recherche. Ajoutons à cela sa compréhension, sa souplesse et sa grande disponibilité qui auront su rendre ce périple un peu moins douloureux... Merci infiniment!

Au-delà du monde scolaire, plusieurs personnes auront collaboré de près ou de loin, certains sans même le savoir, à la complétion de ce projet de recherche. Je pense entre autre à ma grand-mère Loulou qui aura su, avec ses encouragements et sa confiance indéfectible en mes capacités à réussir, me donner bien souvent le souffle qui manquait pour poursuivre... merci! Je pense aussi à mon père qui aura pris des nouvelles « de mon affaire d'école »... Sans trop savoir de quoi il en retournait, il s'est informé de ce projet, ce qui faisait toujours chaud au cœur... merci! Un merci particulier à ma mère qui, par-delà les étoiles, aura su m'insuffler l'énergie nécessaire pour poursuivre et terminer ce mémoire.

Évidemment un merci incroyable à l'homme qui partage ma vie, Alexandre, qui aura permis d'assouplir les moments de stress... Merci d'avoir pris la relève bien souvent pour les tâches, d'avoir compris que parfois il n'était pas le temps de discuter et

d'avoir respecté ces moments de solitude et de concentration que requiert la rédaction... Un énorme merci! Sans toi, je n'y serais pas arrivé...

Un merci général à toute les personnes qui auront pris des nouvelles de temps en temps avec vos encouragements sporadiques; je pense à mes amis et collègues. Vous aurez, vous aussi, contribué à ce que la motivation demeure et à ce que je garde le cap et l'objectif bien en tête...

Finalement, un merci tout spécial à la petite cocotte qui pousse en ce moment dans mon ventre... Merci d'avoir été si calme et de m'avoir laissé le temps de compléter le tout... Maman t'auras fait vivre beaucoup de stress avant même ton arrivée, mais c'est maintenant terminé... Je suis prête à t'attendre avec toute l'appréhension et l'excitation que ce nouveau *projet* suscite en moi... Celui-ci, par contre, je me promets bien d'y prendre du plaisir et d'en profiter pleinement... **pour la vie!**

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte de la recherche	4
1.2 La réussite et ses critères de détermination	6
1.3 Conception de la réussite en général relevée dans la littérature	7
1.4 La notion de but	8
1.4.1 Comportements relatifs aux buts fixés	9
1.4.2 Buts sociaux	10
1.4.3 Buts d'accomplissement	10
1.5 Théorie de l'attribution causale	11
1.6 Problèmes et question de recherche	15
CHAPITRE 2	
CADRE CONCEPTUEL	16
2.1 Facteur personnel : nature personnelle de la réussite	16
2.1.1 Réussite et représentations sociales	18
2.1.2 Les différents niveaux de la typologie	19
2.1.3 Notion de représentation	20
2.1.4 Conception de la réussite dépendante des régulateurs internes	21
2.2 Conception de la réussite selon Villegas : association des différents types de réussite	22
2.3 La réussite et les facteurs sociaux et environnementaux	24
2.4 Facteurs familiaux : les parents qui sont les premiers leviers	24
2.5 Subjectivation et expérience scolaire	25
2.5.1 Facteurs liés au rapport au savoir	27
2.6 La notion de réussite telle qu'abordée pour la suite	28
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Type de recherche	33

3.2 Sujets à l'étude	34
3.2.1 Échantillon et échantillonnage	34
3.2.2 Procédure de recrutement	36
3.3 Mode de collecte de données	37
3.3.1 Canevas d'entrevue	38
3.4 Biais potentiels	38
3.4.1 Critères de rigueur scientifique	40
3.4.2 Critères de rigueur applicables	41
CHAPITRE 4	
ANALYSE DES RÉSULTATS	43
4.1 Première étape de l'analyse	47
4.2 Analyse en lien avec la question de recherche	58
4.2.1 Réussite et contrôle interne	59
4.2.2 La réussite et le mode relationnel de l'élève	60
4.2.3 Influence des pairs plus spécifiquement	62
4.3 Impact de l'enseignant	63
CHAPITRE 5	
DISCUSSION	69
5.1 Les composantes de la conception de la réussite	69
5.2 Réussite et relations avec le milieu et les acteurs	73
CONCLUSION	77
ANNEXE A	
PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE	81
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL	83
ANNEXE C	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT	86
ANNEXE D	
QUESTIONS D'ENTREVUE	89
ANNEXE E	
COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS ÉLEVÉS	91

ANNEXE F	
COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES	
ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS FAIBLES	92

ANNEXE G	
COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES	
ÉLÈVES DE QUATRIÈME SECONDAIRE	93

ANNEXE H	
COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES	
ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE	94

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95
-----------------------------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Cooccurrence de l'ensemble des thèmes conservés	57
4.2	Cooccurrence en lien avec le mode relationnel de l'élève	60
4.3	Cooccurrence entre la réussite et l'influence des pairs dans le contexte de l'art dramatique	61
4.4	Indice de similarité relatif à l'enseignant par rapport à la réussite, à l'engagement et aux résultats	64
4.5	Indice de similarité relatif à l'enseignant par rapport à la réussite, à l'engagement et aux résultats chez les élèves présentant des résultats faibles	65
4.6	Indice de similarité relatif à l'enseignant par rapport à la réussite, à l'engagement et aux résultats chez les élèves présentant des résultats élevés	66
4.7	Indice de similarité relatif aux parents par rapport à la réussite, à l'engagement et aux résultats	67

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Répartition des facteurs selon les auteurs	29
4.1	Liste des thèmes et leur provenance	45
4.2	Présence des thèmes dans les différents cas	48
4.3	Fréquence des thèmes dans les différents cas	50
4.4	Fréquence des thèmes dans les cas de quatrième secondaire	51
4.5	Fréquence des thèmes dans les cas de cinquième secondaire	52
4.6	Fréquence des thèmes dans les cas d'élèves présentant des résultats plus faibles	54
4.7	Fréquences des thèmes dans les cas d'élèves présentant des résultats plus élevés	55

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire vise à décrire la conception de la réussite chez des élèves de quatrième et cinquième secondaire inscrits en art dramatique. La réussite, que les écrits associent entre autres aux buts que l'élève se fixe ou aux types de relations entretenues dans le milieu scolaire, n'a pas vraiment été décrite pour les élèves du secondaire et on ne sait pas sur quoi elle repose. Par la passation d'entrevue semi-dirigée, les élèves ont été amenés à exprimer leur conception de la notion de réussite. Suite à une analyse des réponses obtenues, ce sont les notions d'effort et d'engagement et les notes et résultats scolaires qui sont les plus associées à la conception de la réussite. Cependant, l'effort et l'engagement sont des thèmes plus présents pour les élèves de cinquième secondaire alors que la performance scolaire qui fait référence aux notes et aux résultats est plus en lien avec la réussite pour les élèves de quatrième secondaire. Des recherches futures pourraient permettre d'approfondir le sujet, entre autre, en utilisant une autre discipline de référence que l'art dramatique, ou bien en faisant varier l'âge des individus de l'échantillon.

MOTS-CLÉS : réussite, élève, conception, enseignement secondaire et art dramatique.

INTRODUCTION

Le contexte scolaire, où gravitent les élèves ainsi que ceux qui les côtoient, les amène à faire diverses expériences, dont celles de réussites et d'échecs.

Les résultats aux différentes évaluations octroient à l'enseignant le pouvoir de déterminer de l'atteinte, ou non, des objectifs attendus. Le métier d'enseignant nous fait rencontrer des élèves qui tentent de réussir, mais il arrive que le désir de performance soit plus grand que le résultat obtenu. Dans ce contexte, il se peut donc que le résultat scolaire ne soit pas représentatif des efforts mis à l'exécution de la tâche.

Ma pratique enseignante dans l'enseignement de l'art dramatique m'a amené à vivre ce genre de situations où la déception à la mention d'une note s'est avérée pour le moins surprenante. C'est d'ailleurs une de ces situations qui m'a conduit au questionnement de départ de cette recherche. La divulgation d'un résultat, qui me semblait fort honorable, aura suscité chez une élève une réaction que je n'aurais pas soupçonnée. J'ai donc pris conscience que la réussite peut avoir différentes significations et que malgré le fait que le système de notation soit le même pour tous, la façon de percevoir ce résultat était lui, bien différent pour chacun. C'est là qu'est née l'idée de comprendre ce sur quoi repose la conception de la réussite chez les élèves.

Ce travail vous présentera en premier lieu, la problématique qui, par définition, cerne le problème autour duquel la recherche gravitera avant de faire la mention de la question de recherche. Par la suite sera exposé le cadre conceptuel, ayant comme trame de fond le concept de réussite. Celui-ci a été abordé par différents chercheurs et le deuxième chapitre se propose de faire le portrait des conceptions retenues dans le

cadre de cette recherche. Suivra le troisième chapitre, celui qui expose la méthodologie, ainsi que les différents choix qui ont été faits pour répondre à la question de recherche. Ensuite, les principaux résultats seront présentés en fonction des analyses effectuées. Finalement, l'interprétation des résultats reprendra les grandes lignes de l'analyse des résultats en faisant le pont avec le cadre conceptuel présenté au préalable. Tout cela avant de conclure et d'ouvrir le sujet sur d'autres pistes de réflexion possibles en lien avec ce concept si valorisé en ce moment : celui de la réussite scolaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le système scolaire dans son ensemble adopte une visée qui est celle de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissances. De ce fait, même si l'enseignant a un rôle prédominant dans la conception que l'élève se fait de l'école et dans l'élaboration de son sentiment de compétence (Gwénaëlle et al., 2007; Roeser et Eccles, 1998), l'élève demeure cependant le seul maître d'œuvre de ses apprentissages en adoptant un comportement d'apprenant. En effet, le sentiment de compétence et la portée à s'engager dans la tâche dépendent du degré de maturité cognitive de l'élève (Thill, 1999). Si tous sont en quête de la réussite, on peut supposer que l'expérience antérieure des succès et des échecs amène les élèves à vouloir reproduire l'expérience agréable du succès et qu'ils choisissent en conséquence des tâches en fonction de critères personnels de difficulté (Husman et Lens, 1999). Les chercheurs mentionnés en concluent donc qu'un élève ayant fait l'expérience de réussites scolaires, serait plus enclin à vouloir s'engager dans ses apprentissages pour revivre l'expérience.

1.1 Contexte de la recherche

En ce qui concerne le concept de réussite, ce sont les résultats aux évaluations qui fournissent une indication de l'atteinte des objectifs scolaires et de ce fait, confirment si l'élève a fait les apprentissages attendus. Dans le métier d'enseignant, nous accompagnons souvent des élèves qui tentent par tous les moyens de réussir et parfois

le désir de performer s'avère plus grand que le résultat. Alors que la note reflète la performance de l'élève à l'égard des tâches d'évaluation, elle n'est pas nécessairement toujours représentative des efforts mis à l'exécution de la tâche. En effet, dans le cadre de ma pratique enseignante, je côtoie plusieurs élèves dont la réussite en art dramatique est importante. D'ailleurs, le questionnement de départ de cette recherche vient de l'une d'entre eux qui, lors de la divulgation des résultats à une évaluation, a réagi fortement à son annonce. À première vue, j'aurais pensé que sa note était tout à fait louable, mais à la lumière des émotions qu'elle vivait à ce moment-là, j'ai dû admettre que sa réaction me semblait surprenante. C'est à ce moment que l'intérêt de comprendre les facteurs dictant telle ou telles réactions est né. Si un élève exprimait une réaction très négative à l'égard d'un résultat, qu'est-ce qui pouvait expliquer cette réaction? Ma perception d'enseignante était donc différente par rapport à la valeur qu'elle attribuait à sa note?

Il est vrai de dire que les élèves réagissent différemment les uns des autres à la note chiffrée qu'ils obtiennent. La relation entre le résultat obtenu et la réaction dont les enseignants sont témoins est parfois contradictoire. Par exemple, un élève pourrait se voir attribuer une note moyenne et en être très satisfait. Pour un autre, un résultat supérieur pourrait engendrer, au contraire, une déception. Cette interprétation et la réaction qui lui est associée, vont parfois à l'encontre de ce à quoi on pourrait s'attendre.

À travers ces observations, nous en sommes venus à nous demander sur quoi reposait la conception de la réussite pour un élève, parce qu'après tout, il en est le premier concerné... C'est pour cette raison que cette recherche aura pour objectif de s'attarder à la position de l'élève lui-même quant à sa réussite, mais surtout à savoir

ce que représente en fait cette réussite. Quelle en est sa conception et sur quoi repose-t-elle?

1.2 La réussite et ses critères de détermination

Le concept de réussite scolaire a connu son lot de fluctuations en ce qui concerne la façon de le concevoir. Les écrits nous informent qu'en ce qui concerne les études supérieures, dans l'histoire du Québec, ce concept est passé de l'accessibilité et de la démocratisation de cette éducation vers la fin des années 1960, au taux de diplomation vers la fin des années 1970. À cette époque, il ne s'agissait donc pas de réussite individuelle nécessairement, mais d'accès à l'éducation et au diplôme au final.

Lapostolle (2006) nous indique qu'il existe, au collégial, une distinction faite par le Conseil supérieur de l'éducation, en 2002, entre la réussite scolaire et la réussite éducative, que l'on dénote depuis les années 1980. On peut les distinguer par le fait que la première se définit en termes de résultats scolaires, de la passation des cours et de la diplomation. La seconde, quant à elle, repose sur des considérations plus qualitatives, notamment par la notion de projets ou de réalisation de la personne. La réussite éducative embrasserait donc une vision plus large du concept alliant la réussite personnelle à celle de l'ordre professionnelle et irait même au-delà de la frontière scolaire. Quant à elle, la réussite scolaire se concentrerait davantage aux considérations bureaucratiques de la réussite d'un cours par la note de passage amenant à un niveau supérieur dans la poursuite des études.

Dans les écrits consultés, il est donc davantage question de la réussite d'un système que de conception individuelle de ce que serait la réussite pour un élève (Chenard et Fortier, 2005). Ces écrits concernant la réussite se centrent davantage sur les élèves de niveau collégial en particulier, entre autres avec Rivière et Jacques (2002) et en

enseignement supérieur en général (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), mais rien n'a vraiment été approfondi sur la conception de la réussite chez les jeunes du secteur secondaire. Fait à noter, le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) s'est donné comme objectif une augmentation du taux de diplomation en 2020 s'élevant à 80% en mettant en œuvre plusieurs plans d'action, notamment un plan de réussite présent dans chacune des écoles secondaires du Québec (MELS, 2014). Il est donc étonnant de constater que la réussite revête une si grande importance pour l'institution et pourtant qu'aucune donnée ne soit disponible quant à la conception de la réussite en elle-même chez ces élèves ciblés. Il s'agit là d'un aspect qui apparaît important à documenter.

1.3 Conceptions de la réussite en général relevée dans la littérature

Il est possible d'envisager la réussite en fonction de trois types de critères. En effet, Perron (1991) affirme que ces critères, mis ensemble, influenceraient la conception que les élèves se font du succès scolaire. Le premier est fixé par la réalité imposée à l'élève, ce qui peut être interprété par la note de passage. Fixée à 60%, elle indique si l'élève a réussi ou échoué, dans la réalité dictée par ce standard. Le second est basé sur les comparaisons interindividuelles : réussir mieux ou moins bien qu'un autre. Fait à noter, plus le nombre d'individus auxquels on se compare est élevé selon Perron (1991), plus l'évaluation devient subjective. Le troisième type de critères procède d'un sentiment beaucoup plus intime, par référence à une image idéale de soi qui joue comme une sorte de régulateur interne du niveau d'exigence et qui détermine si la réussite est atteinte ou non, selon des critères propres à chacun. Ces différentes visions amènent donc certains élèves à s'engager davantage dans la tâche scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000).

Pour parler de succès ou d'échec, il faut retenir que ces concepts s'interprètent de manière individuelle. En effet, un succès pour un ne signifie pas nécessairement la même réussite pour l'autre, et ainsi en va-t-il pour l'échec (Rivière et Jacques, 2002). On comprend, à travers les écrits, que pour certains, la description du concept de réussite dépend de la représentation sociale qui a été construite autour de celle-ci (Shindler, 2010). D'autres auteurs pensent plutôt que la réussite serait de nature personnelle et découlerait de la conception générale que les jeunes s'en font (Rivière et Jacques, 2002; Lafortune et Mongeau, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 2000 et Perron, 1991).

Parallèlement à cela, le système scolaire définit des balises de cette réussite, notamment le système de notation, qui trace une ligne arbitraire et prédéterminée entre le succès et l'échec scolaire. Il est important de considérer que cette balise de succès scolaire, communément appelée la note de passage, ne correspond pas nécessairement au seuil de réussite fixé par l'élève. Le degré de satisfaction à un résultat scolaire ne peut être interprété en fonction de ce seul seuil dicté par l'institution. On peut penser, par exemple, à l'élève qui veut être admis dans un programme dont les contingentements exigent l'obtention de notes bien supérieures à cette note de passage. Ces différences de conception pourraient donc amener des réactions diverses à un résultat similaire pour deux élèves..

1.4 La notion de but

Il existe bien des façons d'aborder l'idée d'une conception de la réussite partagée par les élèves et une de celle-ci est celle des buts fixés par l'élève avant même de s'engager dans la tâche (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). En effet, en faisant le

pont avec les buts, la résultante de l'engagement qu'est le résultat scolaire peut être interprétée de bien des façons et faire en sorte de mieux comprendre comment les élèves conçoivent la réussite : les buts de l'élève étant la porte d'entrée de l'engagement.

Considérant que la construction et l'élaboration des buts sont dynamiques, la théorie des buts telle que traitée par Austin et Vancouver (1996), est établie selon deux modes : linéaire ou circulaire. Concernant la linéarité, elle est surtout liée au facteur temporel, à l'individualité et à l'environnement autour duquel le but s'articule. La circularité, quant à elle, réfère au procédé d'analyse réflexive suivant l'atteinte ou non du but en vue de la construction du suivant. Il s'agit de l'entrevoir selon une roue qui tourne où la résultante du but fixé influence l'élaboration du suivant.

1.4.1 Comportements relatifs aux buts fixés

Il est aussi possible de considérer les buts en fonction des comportements qu'ils génèrent. En effet, les buts peuvent orienter les actions de quatre façons : en dirigeant l'attention vers une direction établie, en forçant l'élaboration de stratégies liées à l'atteinte du but, en mobilisant les efforts et finalement en encourageant la persistance de ces efforts (Zaleski, 1988). Conséquemment, les auteurs s'entendent pour dire que les buts sont en quelque sorte une force qui pousserait les individus à se connecter à leurs intentions, leurs actions, leurs conceptions et leur engagement. Qui plus est, ces mêmes buts sont directement reliés aux aspirations, aux émotions ainsi qu'aux désirs propres à chacun (Bjornebekk, 2008).

Les auteurs s'entendent aussi pour dire qu'en général, les buts que l'élève se fixe ont un impact sur son interprétation des événements et agissent sur les comportements qu'il adoptera ou tentera d'éviter (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006; Austin et

Vancouver, 1996). Compte tenu de l'impact de ces buts sur la vision des événements, il est clair pour nous que cette notion présente un intérêt. Dans le milieu scolaire, il est question plus précisément de certains types de buts, soient les buts sociaux et les buts d'accomplissement.

1.4.2 Buts sociaux

En ce qui concerne plus spécifiquement les buts sociaux, deux types de buts seraient particulièrement poursuivis à l'école (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). D'une part, il y a les buts *prosociaux* qui permettent la mise en place de certains comportements tels que l'aide, la coopération ou le partage. D'autre part, il y a les buts dits de *responsabilité sociale* qui sous-tendent l'adoption de comportements tels que respecter des règles, tenir ses promesses ou ses engagements (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). Les buts sociaux n'étant pas directement reliés aux buts dits *scolaires*, ils revêtent quand même une grande importance lorsqu'il est question de buts à l'école. Ils fournissent un levier nécessaire à la poursuite des buts d'apprentissage. En effet, des travaux ont montré que les élèves qui poursuivent des buts sociaux à l'école ont de meilleures performances (Wentzel, 1993). Ils sont ponctuels, participent, font des efforts pour effectuer la tâche demandée et finalement évitent de déranger en classe.

1.4.3 Buts d'accomplissement

Bien entendu, les types de but traités précédemment peuvent être poursuivis par les élèves qui, à première vue, ont à cœur leur réussite. Ces élèves auront donc aussi à cœur de poursuivre d'autres types de buts : les buts d'accomplissement. Dans une

situation d'accomplissement, ce qui primerait chez l'élève serait d'être compétent (Darnon et Butera, 2005). Par ailleurs, la façon pour l'élève d'établir sa compétence tourne autour de deux axes : le premier est de faire des progrès et d'améliorer sa maîtrise, alors que le second est de se montrer supérieur aux autres. Ces comportements font naître deux types de buts d'accomplissement : les buts d'apprentissage (ou de maîtrise) et les buts de performance. Chacun de ces buts est d'abord centré sur le sentiment de compétence (Mansfield et Wosnitza, 2010; Darnon et Butera, 2005). Le but d'apprentissage est centré sur les aspirations de l'individu à acquérir de la compétence et se reconnaît davantage chez l'élève qui anticipe un sentiment de fierté (Da Fonseca et al., 2004). Son désir d'apprendre sera poussé par ses propres priorités et il se comparera alors à lui-même et à sa propre progression (Kaufman et Dodge, 2009). Qui plus est, l'élève cherche à augmenter sa compétence, à comprendre ou à maîtriser quelque chose de nouveau (Cosnefroy, 2004). Certains auteurs ont amené une distinction importante quant aux buts d'apprentissage. Elliot et McGregor (2001) ont scindé en deux catégories les buts de maîtrise. En effet, selon eux, il existerait une dimension d'approche de la maîtrise (essayer d'apprendre) qui se différencierait de sa dimension d'évitement (éviter de ne pas apprendre). Ce but de maîtrise-évitement correspondrait au désir de ne pas se tromper, d'éviter de ne rien retirer d'un cours, de ne rien oublier de ce qu'on est en train d'apprendre. Les étudiants orientés vers ce type de buts chercheraient à éviter d'échouer, parce que l'échec indique une non-maîtrise de la tâche. Ce but contient donc à la fois une composante positive (focalisation sur la tâche et la maîtrise, où la compétence est définie par rapport à soi et non en comparaison avec la performance des autres), et en même temps une composante négative liée à l'évitement (éviter une possibilité négative). Les buts d'apprentissage seraient poursuivis par un élève qui a une image positive de lui-même (Giota, 2006).

En ce qui concerne le deuxième type de but d'accomplissement, celui de performance, il met l'accent sur la résultante de la tâche, plutôt que sur la tâche elle-

même (Walker et Greene, 2009). Une distinction entre approche et évitement est encore une fois présentée en ce qui concerne les buts de performance (Elliot et McGregor, 2001). En effet, le but d'approche de la performance a pour objectif de centrer la démonstration de compétence en comparant sa performance à celle de ses pairs. En ce qui a trait aux buts d'évitement de la performance, il s'agit plutôt pour l'élève d'éviter la démonstration d'incompétence. L'élève met donc en place un ensemble de stratégies et de conduites visant à éviter de faire la preuve de ses médiocres capacités vis-à-vis des autres.

Souvent considérés négativement, les buts de performance sont peut-être, au contraire, bénéfiques à certains types d'élèves. Le but de performance peut tout aussi bien renforcer la démarche et aider l'élève à conserver son focus. Le fait de se comparer aux autres n'amoindrit pas nécessairement le but d'accomplissement (Urdu et Mestas, 2006), mais on parle plutôt dans ce cas qu'avoir acquis des connaissances est insuffisant pour asseoir le sentiment de compétence. Il s'agit de considérer le but pour ce qu'il est : un moteur faisant avancer la démarche d'apprentissage. Que ce soit un but d'apprentissage ou un but de performance, le choix de la poursuite de l'un des deux types de buts est orienté par la compréhension que l'élève se fait d'une situation. Puisque la perception des événements se révèle individuelle, il en revient donc à l'élève de faire le choix de poursuivre l'un ou l'autre des buts d'accomplissement (Bjornebekk, 2008).

Que ce soit les buts sociaux ou les buts d'accomplissement, l'atteinte ou non de ces buts suscite des réactions de toutes sortes, parce que ces buts sont en quelque sorte un cadre de référence au travers duquel les élèves évaluent et interprètent leur accomplissement. En d'autres termes, les buts sont ce qu'espèrent réaliser les élèves (Darnon et Butera, 2005). À ce titre, on peut alors interpréter que pour eux, l'atteinte de leur but serait considérée comme une réussite, d'où découlerait peut-être une portion de la construction de cette conception.

1.5 Théorie de l'attribution causale

La réaction à la mention d'un résultat scolaire, découlant sans doute de la conception de celle-ci, peut s'expliquer en regardant du côté de la théorie de l'attribution (Mugny, 2009; Zaleski, 1988; Weiner, 1980). Elle propose une démarche explicative des réactions en se basant sur les causes attribuées à la réussite ou à l'échec.

« L'idée centrale est celle selon laquelle les événements, les conduites, résultent ou sont dues à des forces, à des déterminismes, émanant soit des personnes en cause, soit de l'environnement. Dans le premier cas, on parle de causalité interne ou de facteurs dispositionnels; dans le second cas, on parle de causalité externe ou de facteurs situationnels ». (Doise, Deschamps et Mugny, 1991, page 184).

L'attribution que l'élève octroie à ses résultats serait effectuée en fonction de biais adoptés par la personne dans son interprétation des situations. Dans le cadre de la théorie de l'attribution, le biais d'autocomplaisance est sans conteste révélateur. En effet, Mugny (2009) cite Martinot et Toczek (2005), en mentionnant que dans le but de conserver une image positive de soi, l'élève aurait tendance à s'attribuer les causes de sa réussite, ce qui est appelé les causes internes, alors qu'il aurait tendance à rejeter sur autrui (ou sur l'environnement), les raisons de son échec, nommées les causes externes. Un deuxième biais est observable quand il est question de la théorie de l'attribution, celui de l'auto handicap. Il s'agit ici de rejeter la faute sur autrui dans le but d'éviter de considérer que le manque de compétence soit une cause plausible de l'échec. La dimension affective des réactions aurait un rôle à jouer dans l'interprétation de la réussite ou de l'échec. En effet, l'attribution causale influencerait la perception que nous avons de nous-mêmes et des autres. De plus, le

facteur émotif influence la motivation à s'engager et aurait un rôle à jouer dans la perception que les autres ont de nous (Weiner, 1980).

De son côté, Bjornebekk (2008), amène l'idée que les émotions et les réactions émotives des individus dirigeraient les actions futures et les prises de décision. Dans ses recherches, il démontre que la réaction affective, à première vue irrationnelle et spontanée, aurait une portée sur le côté cognitif de l'interprétation d'une situation. D'autres auteurs se sont penchés sur l'impact des émotions sur l'apprentissage. Dans le cas de la présence de symptômes dépressifs, Försterling et Binser, (2002) ont établi que ce type d'état avait une incidence sur la perception du succès ou de l'échec. D'autres soutiennent aussi qu'un faible sentiment de compétence, combiné à une colère envers le monde scolaire et à un pauvre jugement critique des situations, amènerait l'élève à avoir une baisse dans son rendement scolaire (Roeser et Eccles, 1998). Comme il est ici question d'attribution causale, il va sans dire que cette perception aura une influence sur la poursuite des activités et l'engagement scolaire.

Néanmoins, malgré le fait que les causes d'un résultat soient attribuées à des facteurs externes ou internes, cette théorie n'arrive pas à expliquer de manière satisfaisante comment les élèves attribuent l'importance qu'ils accordent à une note et qui explique que pour un résultat similaire, leur réaction peut être totalement différente.

1.6 Problèmes et question de recherche

Dans un premier temps, la balise de succès scolaire ne correspond pas nécessairement au seuil de réussite que l'élève se fixe, ce qui peut créer un écart entre ce qu'on s'attend du jeune et ce qu'il croit lui-même utile, ce qui peut engendrer des frustrations. Dans un deuxième temps, les buts que l'élève se fixe ont un impact sur son interprétation des événements, et en ce sens, leur atteinte ou non peut ainsi jouer sur leur perception de leur réussite ou non, ce qui, encore une fois, affecte le quotidien de ces jeunes et ces buts sont orientés différemment selon les jeunes, soit vers un but de maîtrise ou de performance. Dans le même ordre d'idée, l'élève peut mettre en place un ensemble de stratégies et de conduites visant l'évitement, que ce soit dans la poursuite d'un but de maîtrise ou d'un but de performance. Finalement, l'attribution que l'élève octroie à ses résultats comporte des biais qui font en sorte que sa réaction peut venir d'une interprétation subjective qui n'est pas nécessairement fondée.

Ceci étant dit, comprendre la conception de la réussite chez les élèves pourra sans doute être d'une précieuse aide pour les intervenants qui gravitent autour d'eux et qui essaient, au mieux de leurs connaissances, de les faire cheminer dans les aléas de leur scolarité avec le moins de heurts possibles. Rappelons-nous simplement l'expérience vécue avec cette jeune fille qui était bien insatisfaite d'un résultat jugé, à première vue, tout à fait satisfaisant par son enseignante. Conséquemment, la question de recherche est la suivante : Quelle est la conception que des jeunes se font de la réussite scolaire en quatrième et cinquième secondaire? Comme sous-question, nous ajoutons : Est-ce que celle-ci est similaire ou différente s'ils la contextualisent dans un cours optionnel comme celui de l'art dramatique? De façon à cerner plus précisément le questionnement, le prochain chapitre servira à décrire le cadre conceptuel autour duquel cette recherche s'arrimera.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

La notion de réussite se trouve au cœur des préoccupations de cette recherche. C'est la raison pour laquelle il semble opportun d'en délimiter les balises et de tenter de cerner de quoi peut être construite la notion de réussite pour répondre à la question de recherche.

Le présent chapitre est divisé selon cinq perspectives identifiées dans les écrits, qui décrivent les principaux facteurs qui sont associés à la notion de réussite. Ces facteurs sont tout d'abord les facteurs personnels qui concernent notamment la représentation sociale de la réussite, et les facteurs liés à la tâche qui concernent la perception de la tâche et sa valeur. Viennent ensuite les facteurs sociaux qui réfèrent à la perception des pairs, la comparaison avec autrui et les différents rapports sociaux dans la classe. Le quatrième facteur concerne les facteurs familiaux caractérisés par la perception de la réussite scolaire à la maison. Finalement, les facteurs environnementaux qui sont liés à la relation avec l'enseignant et au contexte de la classe.

2.1 Facteur personnel : nature personnelle de la réussite

Il importe, tout d'abord, de faire la distinction entre la réussite dite *objective*, telle qu'elle peut être établie par le consensus d'observateurs impartiaux et les dictats scolaires et ministériels, de la réussite *éprouvée* par le sujet lui-même (Perron, 1991).

En effet, il se peut que le décalage entre les deux soit important. L'élève peut se sentir déçu du résultat obtenu, parce qu'il aurait voulu beaucoup mieux, là où d'autres déclarent leur succès fort honorable. Inversement, il peut se sentir fort satisfait d'une réussite jugée dérisoire par d'autres.

La conception que les jeunes se font de la réussite est aussi un critère de valeurs quand il s'agit pour un élève d'évaluer sa performance à une tâche donnée. Ceci montre l'importance du *niveau d'exigence* de l'élève lui-même dans les situations auxquelles il doit faire face. Il existe trois types de critères qui peuvent être utilisés. Les premiers sont des critères de réalité, fixés par la nature de la tâche ou de la situation. Les seconds sont des critères fondés sur des comparaisons interindividuelles : réussir mieux, moins bien que les autres. Le troisième type de critères procède d'un sentiment beaucoup plus intime, par référence à une image idéale de soi qui joue comme une sorte de régulateur interne du niveau d'exigence (Perron, 1991).

Dans un autre ordre d'idée, mais tout en conservant la nature personnelle de la réussite, certaines recherches actuelles divisent le concept de réussite en différentes catégories : scolaire, personnelle, professionnelle et sociale (Rivière et Jacques, 2002 ; Villegas, 1998). Pour Rivière et Jacques (2002), la réussite réside dans la poursuite de sa propre finalité et n'est donc pas comparable à celle des autres. De plus, ces auteurs introduisent la notion de réussite personnelle, en remplacement de la réussite éducative. Ils la décrivent comme un processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise, parallèlement ou non, à son aspiration de réussir sur le plan scolaire et sur le plan social. Cette dernière notion renvoie à l'intentionnalité et au désir d'accomplissement de soi en dehors des prescriptions normalisées et obligées de la

réussite, comme le suggère les obligations ministérielles de réussite avec ses balises imposées (Rivière et Jacques, 2002).

Cela dit, même si cette dernière peut être envisagée en termes de développement sur plusieurs plans : professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), il appert que la réussite scolaire relève davantage d'une réussite personnelle ayant une portée sur sa réussite professionnelle. Pour Rivière et Jacques (2002), la perception de la réussite professionnelle dépend largement du succès scolaire en fonction d'un futur, plus ou moins rapproché, et des impacts de celui-ci sur l'avenir de l'individu.

2.1.1 Réussite et représentations sociales

À travers leurs travaux, Rivière et Jacques (2002) définissent le concept de réussite en fonction des représentations sociales que les élèves se font de celle-ci. D'ailleurs, Shindler (2010) partage le même point de vue, en faisant aussi tourner sa définition du concept autour de l'idée des représentations sociales. Fait à noter, ces dernières sont à la fois affectives et cognitives et s'expriment dans des liens que les élèves établissent entre un objet, on pourrait parler ici de la discipline enseignée, et une tâche de nature évaluative. Néanmoins, force est de constater que les représentations doivent être partagées par plusieurs individus pour que l'on puisse alors vraiment parler de représentations sociales (Rivière et Jacques, 2002).

Leurs recherches s'étant concentrées sur des étudiants inscrits au collégial, ils mentionnent que ceux-ci ont des représentations sociales de la réussite établies selon une hiérarchie comprenant cinq stades : la répulsion, la résignation, l'utilisation,

l'actualisation et l'harmonisation. Cette typologie met donc de l'avant l'existence d'une progression dans les représentations sociales de la réussite (Rivière et Jacques, 2002). Chacune des étapes de cette typologie peut être définie en fonction de la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Comme celle qui nous intéresse relève davantage de la réussite scolaire, chacune des étapes de la hiérarchie de Rivière et Jacques (2002) sera donc expliquée en fonction de cette dernière.

2.1.2 Les différents niveaux de la typologie

Le premier niveau, celui se situant au bas de l'échelle si on convient de l'illustrer comme tel, est celui de la répulsion. Lors de cette étape, l'étudiant établit peu de lien entre les différents types de réussite. De plus, les études ne représentent pas un choix de l'étudiant, mais bien une obligation imposée de l'extérieur. Préférant éviter les situations anxiogènes liées à un abandon des études, il les poursuit en les considérant toutefois inutiles et peu gratifiantes. Au deuxième niveau, celui de la résignation, les étudiants poursuivent leurs études en fonction du confort matériel éventuel que cette réussite leur procurera. Dans ce contexte, les étudiants portent peu d'intérêt à leurs études et les considèrent davantage comme un passeport menant à la vie professionnelle. Au troisième niveau, que l'on nomme l'utilisation, la réussite scolaire et l'engagement dans les études répondent strictement à des objectifs de carrière. Ceux-ci dépendant des résultats scolaires, selon lui, la réussite passe donc par un bon rendement au niveau des notes obtenues. Dans le quatrième niveau, celui de l'actualisation, la réussite scolaire fait le pont avec la réussite personnelle, car c'est dans l'environnement scolaire que l'étudiant répond à ses objectifs et intérêts. Les études collégiales, et leur réussite, sont perçues comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels et non plus seulement en fonction d'une carrière. Pour ces étudiants, les résultats scolaires sont secondaires et il importe avant tout de donner le meilleur de soi et d'être intègre dans la démarche scolaire. Finalement, au dernier

niveau, l'harmonisation, la réussite scolaire implique le plaisir d'apprendre. En effet, elle est construite autour des notions de plaisir et d'épanouissement de soi. La réussite n'est donc plus seulement tournée autour des résultats en tant que tels, mais bien autour de la personne dans sa globalité. On note entre autres chez les étudiants de ce niveau, un sentiment de compétence élevé et une plus grande confiance dans l'engagement aux différentes tâches scolaires.

2.1.3 Notion de représentation

Les auteurs Rivière et Jacques (2002) ont donc établi la réussite autour de la construction des représentations sociales des étudiants au cégep. De façon à saisir l'articulation de leur définition, il convient d'établir ce qu'est une représentation. Fourez et Larochelle (2003) nous informent que le terme *représentation* peut être utilisé d'au moins trois façons. La première est celle où certains voient la représentation comme un miroir de la réalité : la réalité en plus compacte. Cette perspective situe à la source de la représentation le désir d'imiter le réel plus que de le représenter. La deuxième façon de concevoir la représentation est celle où on la voit comme étant l'opinion que les gens ont de la réalité, avant leur instruction (les conceptions dites spontanées). Cette deuxième façon voit les représentations comme étant les idées que les gens ont d'une réalité, idées qui les conditionnent dans leurs actions. Les gens n'agiraient pas en fonction de la réalité mais en fonction de l'image qu'ils en ont. Finalement, la troisième façon serait celle où certains voient la représentation comme ce qui peut tenir la place de la réalité. On dit ici que les représentativités n'imitent pas le réel, elles sont un tiers objet (comme une carte routière).

2.1.4 Conception de la réussite dépendante des régulateurs internes

Pour l'adolescent en particulier, il s'avère que certains obstacles externes paraissent avoir un lien avec la conception de la réussite scolaire, tels que les problèmes du marché du travail actuel : « l'incertitude de l'avenir » et « la difficulté de trouver un emploi dans un domaine qui m'intéresse » (Corbière, 1997). Il appert aussi que les conceptions personnelles qu'ont les élèves de la réussite ont une incidence quant à leur succès scolaire. En effet, Shindler (2010) considère qu'ils attribuent leurs succès à des causes personnelles. C'est donc dire qu'ils auraient un certain contrôle sur leur réussite. Leur conception est donc en partie fondée sur la notion de contrôle interne quant à la visée du succès scolaire. La notion de contrôle interne se définit comme étant la croyance d'avoir du pouvoir sur nos actions : d'en être l'auteur. On développe cette capacité en faisant des choix et en vivant des expériences qui découlent de ces choix. En apprenant à être responsable de ses actions, l'élève apprend à être responsable aussi de ses réussites. Conséquemment, il est appelé à ressentir une forme de pouvoir et de responsabilisation quant à son expérience de vie (Shindler, 2010). Même si la réussite des adolescents peut dépendre de leur satisfaction à l'égard de l'établissement scolaire (Corbière, 1997), les critères subjectifs du succès sont le reflet de critères fixés par l'élève (Gattiker et Larwood, 1988).

Perron (1991) nous informe qu'il existe deux types de régulateurs internes qui auraient un rôle à jouer dans la perception que les élèves se font de leur réussite. En effet, ce premier type serait de corriger un jugement ou un sentiment jugé trop extrême en modifiant les critères de perceptions de la résultante. C'est donc dire qu'en modifiant son jugement quant à la réussite, l'élève atténuerait l'excès d'émotion ressenti à l'annonce de sa performance. Le deuxième type de régulateur serait le choix de la situation où l'élève décide de s'engager. En substituant certaines décisions quant à la tâche à exécuter, l'élève se voit plus ou moins confronté à sa

réussite ou son échec, selon le cas. Cela revient à dire que le choix de tâche que l'élève effectue ferait parti du deuxième type de mécanisme de régulation interne.

2.2 Conception de la réussite selon Villegas : association des différents types de réussite

D'autres auteurs se sont penchés sur la réussite scolaire en fonction de l'intégration des autres différents types de réussite. C'est notamment le cas de Villegas (1998), pour qui les conclusions tiennent compte d'étudiants de 16 à 25 ans. Pour lui, la réussite est un phénomène qui implique un processus d'intégration par lequel l'étudiant associe sa réussite scolaire à sa réussite personnelle, à sa réussite sociale et à sa réussite professionnelle. C'est donc en intégrant les autres sous-catégories, qu'il a élaboré sa description de la réussite. Cela dit, toujours selon lui, la réussite scolaire est d'abord et avant tout la relation entre les résultats obtenus et le niveau atteint dans le trajet scolaire. Quant à la réussite personnelle, il la fait référer à l'intentionnalité et au désir d'accomplissement de soi. Il est donc possible d'affirmer que les critères subjectifs de succès sont le reflet de standards personnels (Henry, 2010).

Il semble que la conception de la réussite, particulièrement en contexte scolaire, ait un impact sur l'émancipation et sur la perception du mieux-vivre tout au long de sa vie (Bourcet, 1997). De plus, selon Villegas (1998, p.17) : « Tout humain a besoin de réussite. Il doit réussir au moins dans un domaine, dans un secteur d'activité. Réussir c'est confirmer la puissance de son organisme, sa capacité à produire des solutions efficaces. » La réussite scolaire, qu'elle en soit la cause ou la conséquence, est liée de façon très nette à cette bonne opinion de soi-même, qui s'exprime à propos d'activités étrangères aux préoccupations scolaires. L'impact qu'une réussite peut avoir sur la perception de soi-même est aussi un angle privilégié par Villegas (1998). En effet, il

traite de la réussite sous l'angle de la perception de soi et de notre puissance à produire quelque chose d'efficace, et ce, peu importe la sphère d'activité. Par exemple, un élève ayant une bonne opinion de sa valeur dans un sport se trouverait dans de meilleures conditions pour se trouver *bon à l'école* (Perron, 1991).

2.3 La réussite et les facteurs sociaux et environnementaux

D'autres auteurs abordent la réussite comme étant avant tout une expérience (Lafortune et Mongeau, 2002). Considérant que le parcours scolaire se vit essentiellement sur un mode relationnel avec, entre autres, l'institution scolaire elle-même, le savoir enseigné et la personne qui le dispense, la réussite dépendrait donc du type de relation établi et de la qualité de celle-ci. La qualité relationnelle que l'élève entretient avec ce qui l'entoure serait à considérer dans la définition que ce dernier se fait de la réussite. L'histoire de réussite de l'élève à travers son cheminement scolaire serait ainsi une double histoire de sens et de *rapport à*. La réussite se définit donc selon l'individu, parce qu'elle dépend des rapports propres entretenus par l'élève. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) abonde dans le même sens et même s'il traite d'étudiants de niveau universitaire, il affirme lui aussi que la réussite réside dans un projet qui est personnel. Si chacune des sphères impliquées dans la perception que les élèves ont de la réussite sont de nature personnelle, il n'est pas surprenant que celle-ci, selon Lafortune et Mongeau (2002), se définisse en ces termes.

Si l'on traite de relations, celle qui fait figure de proue dans le contexte scolaire est celle entre l'élève et l'enseignant. Ce dernier a probablement un rôle majeur à jouer dans la conception que les jeunes se font de la réussite. À première vue, parce qu'il est le premier juge de la tâche effectuée par l'élève ; il est celui qui porte un regard

objectif sur la résultante de l'engagement. Plus spécifiquement, cela conduirait à postuler que le jugement que l'enseignant porte sur les réalisations scolaires, serait susceptible de refléter une attente que ressentirait l'élève face à son engagement et cette attente aurait une influence dans l'évaluation que l'élève se fait de lui-même dans le domaine scolaire (Gwénaëlle et al., 2007). Il semble que le rapport à l'enseignant forge la pensée spécifique de l'élève face à ses résultats scolaires. En effet, ce rapport exprime une certaine façon d'être et de se situer par rapport à la *chose scolaire*. De plus, cette opinion du rapport au maître, aurait la particularité d'intégrer deux dimensions propres à l'élève : la dimension affective et la dimension cognitive (Lafortune et Mongeau, 2002). Il apparaît que le rapport à l'enseignant aurait une influence sur la perception de l'élève quant à sa réussite. « Mais c'est à Rosenthal et Jacobson (1968) qu'on doit d'avoir introduit cette notion dans le contexte scolaire et montré que les attentes des enseignants envers leurs élèves pouvaient influencer leur réussite scolaire (effet Pygmalion) » (Gwénaëlle et al., 2007, p.34). Il est aussi important de mentionner que le fait qu'un élève se sente compétent à l'école, par une interprétation des résultats qui le satisfait, ses relations avec ses pairs s'en voient influencées (Le Bastard-Landrier, 2005). C'est donc dire que les résultats scolaires et la perception de la réussite qui lui serait liée occupe une place prépondérante dans l'ensemble de la vie scolaire de l'élève, jusqu'à ses rapports avec ses pairs.

2.4 Facteurs familiaux : les parents qui sont les premiers leviers

La relation privilégiée que le parent entretient avec son enfant, et la confiance innée qui y est rattachée, font en sorte qu'ils ont un grand impact sur toutes les représentations avec lesquelles l'élève arrive à l'école, notamment la représentation de soi, mais aussi toutes autres types de représentations (Gwénaëlle et al., 2007). Le fait que la réussite soit valorisée par les pressions sociales ou parentales ferait en sorte

que l'élève développerait sa conception en fonction de ces standards imposés (Bourcet, 1997). En effet, les parents se font souvent l'écho des pressions sociétales incitant à la réussite coûte que coûte et ce, à n'importe quel prix. La pression scolaire venant des parents et du mode de pensée actuel de la société qui s'exerce sur les élèves ne serait donc probablement pas étrangère à l'émergence de la dépréciation de soi et de l'état dépressif à l'adolescence (Bourcet, 1997). Il est d'autant plus important de s'y attarder considérant l'impact qu'un résultat (ou que l'interprétation de celui-ci) peut avoir tant sur l'estime de soi d'un élève que sur son avenir. En effet, le système à l'intérieur duquel les élèves cheminent fait en sorte qu'une bonne note entraîne la passation au niveau supérieur. C'est aussi à travers ces résultats qu'ils sont jugés par leurs parents, leurs enseignants et leurs pairs, comme étant *bons* ou non à l'école (Le Bastard-Landrier, 2005). Les écrits nous informent, de plus, que dans certaines situations, les émotions ressenties ont une influence sur le processus cognitif qui agit directement sur l'apprentissage, et donc sur les réussites futures (Bjornebekk, 2008).

2.5 Subjectivation et expérience scolaire

On l'a vu, le concept de réussite serait basé sur des expériences personnelles (Lafortune et Mongeau, 2002). En revêtant un caractère intime, de par la relation propre qu'entretient l'élève avec les acteurs qui gravitent autour de lui dans cette expérience, l'idée de la subjectivation prend ici son sens. Elle amène un éclairage différent sur ce qui peut influencer la conception que les élèves se font de leur réussite. Le Bastard-Landrier (2005, p.2), citant Dubet et Martucelli (1998), nous informe de la subjectivation de cette façon : « Tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet... La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome. »

Pour les bons élèves, la subjectivation fait partie de l'expérience scolaire en mettant une distance entre les jugements de l'institution (considérons ici, les notes) et la considération de leur valeur scolaire. Cela dit, pour les élèves réussissant moins bien, cette propension est inverse: il est donc plus difficile pour eux de mettre cette distance (Le Bastard-Landrier, 2005). Cette idée de subjectivation pourrait donc influencer la conception de la réussite et le sens que les élèves leur donnent selon leurs résultats scolaires.

Cette façon d'aborder l'interprétation d'un résultat introduit aussi la notion de l'estime de soi scolaire des élèves. En effet, un élève étant en mesure de mettre une distance entre lui et ses résultats scolaires, sera en quelque sorte *protégé* de voir son estime s'affaiblir si ses résultats sont plus faibles. Dans le domaine scolaire, particulièrement chez les élèves plus jeunes, on établit que l'estime de soi serait composée de trois éléments spécifiques: l'intérêt envers le domaine d'étude, l'impression d'avoir des facilités ou des difficultés et finalement, le sentiment de compétence (Chapman et Tunmer, 1995). La conception de la réussite des élèves dépendrait donc de son estime de soi et de sa capacité à interpréter ses résultats comme s'ils étaient extérieurs à lui, entre autre par la subjectivation.

2.5.1 Facteurs liés au rapport au savoir

La recherche de Le Bastard-Landrier (2005) amène trois pistes explicatives exposant le rapport des élèves du secondaire au savoir et, éventuellement, à la réussite. En premier lieu, il semblerait que les élèves ayant de bons résultats les justifient en étant en mesure d'établir une distance entre le savoir et le contexte scolaire. C'est donc dire qu'en appliquant les notions apprises à l'école à des domaines autres que scolaires, leurs connaissances sont opérationnalisées. C'est l'inverse qui se produit avec les élèves rencontrant des difficultés. Ces derniers ne seraient en mesure d'appliquer les dites notions que dans le contexte où ils les ont apprises. Leur rapport au savoir ne s'applique donc qu'en contexte scolaire. En deuxième lieu, le rapport au savoir peut aussi être en lien avec celui ou celle qui le dispense. En effet, les bons élèves affirment écouter la leçon en tant que telle, alors que les élèves en difficulté sont moins en mesure de différencier le savoir et l'enseignant. Ils écoutent l'enseignant et exécutent les tâches scolaires pour ce qu'elles sont: des travaux scolaires. Ils sont plus dépendants à l'enseignant et aux consignes prodiguées que les bons élèves qui sont plus autonomes et plus interrogatifs quant au contenu. Finalement, le rapport au savoir des bons élèves se situe au-delà du contexte scolaire. En effet, ils apprécient l'école pour ce qu'ils y apprennent et leurs choix scolaires, ou leur projet professionnel, se forment d'ailleurs plus en fonction de leur goût et leur préférence pour une discipline qu'en fonction d'une utilité immédiate. En contrepartie, les élèves moins forts académiquement conçoivent l'école avec une visée beaucoup plus utilitariste en considérant que les études sont le chemin nécessaire à l'acquisition d'une profession.

La dichotomie entre élèves performants et élèves en difficulté ne s'applique plus seulement pour les résultats en tant que tels, mais bien dans la vision globale que l'élève entretient avec le savoir et avec l'enseignant qui fait la leçon. La notion de «

rapport à » amené par Lafortune et Mongeau (2002) prend ici une toute nouvelle signification. En effet, si la perception de la relation entre l'élève et le savoir est si divergente, il se pourrait bien que la conception de la réussite le soit aussi. Il existe donc plusieurs aspects à considérer pour répondre à la question de la présente recherche.

2.6 La notion de réussite telle qu'abordée pour la suite.

À travers les écrits, le concept de réussite se définit de plusieurs façons et certaines variantes font pencher les définitions en fonction soit des résultats scolaires, soit des relations ou du rapport de l'élève aux situations scolaires et aux différents contextes et exigences de ce milieu. En ce sens, le tableau 2.1 présente une synthèse des facteurs abordés en fonction des différents auteurs relevés dans les écrits comme étant pertinents à la présente recherche.

Tableau 2.1

Répartition des facteurs selon les auteurs

	Facteurs personnels	Facteurs liés à la tâche	Facteurs sociaux	Facteurs familiaux	Facteurs environnementaux
Perron (1991)	√	√			
Villegas (1998)	√				
Rivière et Jacques (2002)	√			√	
Conseil supérieur de l'éducation (2000)	√				
Shindler (2010)	√	√			
Corbière (1997)					√
Gattiker et Larwood (1988)	√				
Henry (2010)	√				
Lafortune et Mongeau (2002)	√	√	√		√
Bourcet (1997)			√		√
Le Bastard- Landrier (2005)			√	√	√
Bjornebekk (2008)			√		
Gwénaëlle, Nurra, Bressoux et Pansu (2007)					√

Toutefois, le caractère personnel, voire intime, que l'élève entretient avec sa conception de la réussite me semble intéressant à soulever de nouveau. Sans vouloir rendre l'objet poétique, lui accorder une valeur personnelle et intime tombe sous le sens, mais la façon dont Villegas (1998) se l'approprie semble chargée de sens.

De plus, les représentations sociales amenées par Rivière et Jacques (2002) sont des critères à considérer et à conserver dans la conception de la réussite dont il est question ici. Le bagage de représentations et les idées préconçues avec lesquelles l'élève fait son entrée dans la classe influencent sans doute la conception que celui-ci se fait de la réussite. En outre, il me semble important de considérer en parallèle, toutes les notions de *rapport* à introduites par Lafortune et Mongeau (2002). Si l'école est un lieu de savoir et d'acquisition de connaissances, c'est aussi un lieu où il est question de relations entre différents acteurs. Il me semble donc que le rapport qu'entretient l'élève avec l'enseignant et/ou la discipline pourrait avoir une influence quant au jugement par rapport à ses notes. Tout est une question de relation entre ces différents acteurs et la conception de la réussite de l'élève dépendra, fort probablement, de la nature de ces relations.

Sans prétendre à l'élaboration de notre propre définition de la réussite, disons simplement que, dans le cadre de cette recherche, la réussite sera abordée selon certains critères. En effet, nous considérerons la réussite comme étant avant tout de nature personnelle, orientée par les représentations sociales de l'individu et teintée des différents rapports qu'il entretient avec ce qui l'entoure, ses parents, mais aussi la tâche éducative et l'enseignant dispensant la notion.

De quelles façons les élèves décriront leur conception de la réussite et quels sont les facteurs qui l'influenceront le plus? Il s'agira de voir si les éléments qui ressortent des écrits portant sur cette conception se retrouveront dans les propos des élèves. C'est justement ce que la recherche se propose d'explorer.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans tout type de recherche, il convient d'établir le fonctionnement à partir duquel le chercheur compte obtenir les pistes lui permettant de répondre à la question de recherche. Tout dépendant du type de recherche préconisée, plusieurs pistes s'offrent au chercheur. Dans le présent chapitre, il sera question de décrire à la fois les sujets, la façon dont cette cueillette s'est effectuée et finalement les différents biais auxquels a été soumise la chercheuse et ses façons de les contrer.

Dans un premier temps, il convient de situer la recherche actuelle dans le contexte de la recherche en éducation. Selon Legendre (2005), malgré l'absence de typologie spécifique au domaine de l'éducation, il existe trois principaux critères pour classer les recherches en éducation (p.1149): « [...] le but ou les objectifs, le degré de contrôle exercé sur la situation de recherche et le site de la recherche ou la participation du milieu ». Il convient de dire que l'éventuelle détermination des facteurs influençant la conception de la réussite, du point de vue de l'élève, établira sans doute des bases pouvant servir à développer les connaissances en ce qui a trait aux perceptions de l'élève quant à sa réussite. Cette recherche partage plusieurs caractéristiques avec la recherche descriptive, en ce qu'elle a comme visée la description de la conception du concept central : celui de la réussite scolaire. Cette recherche en sera donc une descriptive.

3.1 Type de recherche

Pour la présente recherche, comme elle cherche à définir les facteurs liés à la conception de la réussite par les élèves, c'est le point de vue des élèves qui sera sondé : on peut dès lors affirmer qu'il s'agira d'une recherche qualitative. Celle-ci, que l'on associe au courant interprétatif « animé par le sens qu'une personne donne à son expérience » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.124), se moule ainsi à la réalité des répondants. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), il existe deux facteurs principaux faisant en sorte que la recherche qualitative est appropriée au contexte de recherche. Il s'agit de « l'accessibilité des résultats et des connaissances produites par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.125). La recherche s'attardera à la position de l'élève lui-même quant à sa réussite; à savoir ce que représente en fait cette dernière. On cherche les balises de détermination de sa conception.

Le recours à l'approche qualitative nous semble ici propice quant aux informations recherchées et au caractère interprétatif de celles-ci. De plus, comme il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche concernant la conception que les élèves peuvent avoir de la réussite, il s'agit d'une recherche exploratoire qui correspond bien, dans notre cas, aux critères évoqués par Legendre (2005) de « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation [...] » (Legendre, 2005, p.1150) et qui, selon Gaudreau (2011), doit ouvrir les portes à des recherches futures en examinant un phénomène pour mieux le comprendre. L'approche quantitative sera également utilisée, notamment dans l'analyse des cooccurrences et de l'importance relative des thèmes qui ressortiront des propos des élèves.

3.2 Sujets à l'étude

La population retenue pour cette recherche est l'ensemble des élèves de quatrième et de cinquième secondaire inscrits en option art dramatique dans une école secondaire de la couronne nord de Montréal. Il existe plusieurs raisons pour lesquelles le choix s'est arrêté sur ces derniers. Dans un premier temps, les élèves de quatrième secondaire doivent avoir la note de passage dans leur option d'art pour la sanction de leurs études et l'accès au diplôme d'études secondaire. En contrepartie, les élèves de cinquième secondaire n'y sont pas tenus. Ayant toujours accès à un choix d'art, ils ne sont pas *obligés* de le réussir pour recevoir la sanction de leurs études (MELS, 2012). Ce choix d'aborder les deux groupes visait à vérifier si le type de propos pouvait être différent selon que les élèves étaient dans une situation de réussite *obligée*, ou non, pour avancer dans leur cheminement. En effet, un élève de quatrième secondaire aura peut-être des façons différentes de considérer son résultat scolaire et sa réussite que celles de l'élève de cinquième secondaire participant aux activités alors qu'il s'agit d'une option pour lui.

3.2.1 Échantillon et échantillonnage

L'échantillon est de cinq élèves des classes d'art dramatique de quatrième secondaire et six élèves de cinquième secondaire.¹ La recherche s'effectue auprès d'élèves faisant partie d'une classe régulière au moment de l'entrevue. Ces derniers ont été répartis en deux sous-groupes : élèves performants, dont la moyenne en art dramatique se situe autour de 85%, et élèves éprouvants des difficultés d'ordre scolaire en art dramatique, dont la réussite se chiffre autour de 65%. Partant de l'idée que les élèves vivant une réussite dans le cadre de leur cours d'art dramatique avaient

¹La raison en est qu'en quatrième secondaire, le nombre de participants retenus avec les critères précis de la recherche n'ont pas permis d'obtenir six candidats, comme il avait été prévu.

peut-être une conception différente de ceux qui côtoient davantage l'échec, l'objectif était de faire référence à des élèves ayant un degré de réussite différent pour vérifier si leur conception de la réussite était similaire ou différente. La recherche s'intéresse à la conception que les élèves ont de la notion de réussite en général et en art dramatique en particulier. C'est la raison pour laquelle la sélection des candidats s'est faite en fonction de leurs résultats scolaires dans cette discipline en particulier.

La sélection des sujets s'est faite de façon aléatoire parmi les candidats retenus. En fait, la chercheuse a pigé au hasard, devant témoin, un ordre de sollicitation des sujets. C'est donc dire que le premier élève pigé par exemple en quatrième secondaire dans la catégorie des élèves plus faibles a été rencontré pour solliciter sa participation. S'il refusait, la chercheuse passait au suivant qui avait été pigé au préalable. Elle a donc établi une liste de priorité pour l'obtention des consentements. Une fois le nombre de candidats atteint, la liste a été tout de même conservée dans le cas d'un abandon éventuel : ce qui ne s'est pas produit. On note qu'il y avait trop peu d'élèves correspondant aux critères déterminés, acceptant de passer l'entrevue et ayant obtenu l'accord parental pour ce faire, c'est la raison pour laquelle, il n'y a eu que 5 sujets en quatrième secondaire. La liste des sujets possibles étant vide par la suite, la chercheuse a pris la décision de poursuivre la recherche avec un sujet en moins : c'est-à-dire avec un total de onze sujets au détriment de douze, tel que prévu initialement.

Quoique la méthode de recrutement ne tienne pas compte du sexe des sujets, mais uniquement d'atteindre un nombre suffisant, il s'avère que la répartition des élèves en quatrième secondaire pour les élèves ayant des résultats forts est de deux garçons et une fille, alors que pour les élèves ayant des résultats faibles, elle est de trois garçons. En cinquième secondaire, deux filles et un garçon font partis de l'échantillon des

élèves ayant des résultats forts et de deux garçons ayant des résultats faibles. Au total, ce sont donc trois filles et 8 garçons qui composent l'échantillon.

Les élèves participant à la recherche n'ont jamais fait l'objet de plans d'intervention ni ne présentant un trouble ou une difficulté les classant dans une des clientèles jugées à besoins particuliers. La raison de ce choix est que l'on cherchait à faire un portrait de la conception de la réussite scolaire chez les élèves d'une clientèle dite *régulière*.

3.2.2 Procédure de recrutement

Dans un premier temps, l'enseignante d'art dramatique de l'école ciblée a été contactée pour avoir son autorisation à consulter les élèves, ainsi que pour solliciter sa participation passive à la recherche. Une fois l'accord obtenu, la direction d'école a été rencontrée pour présenter la recherche, ainsi que pour avoir certaines autorisations administratives. D'ailleurs, la lettre explicative du projet est présentée en annexe A. Comme les élèves ont été retirés de leur cours d'art dramatique pour pouvoir passer les entrevues, la direction devait donner son accord, ce qu'elle a fait. La sélection des élèves s'est faite selon les critères mentionnés précédemment. Comme les élèves sont âgés de quinze à dix-sept ans, l'accord des parents a été nécessaire à la participation à la recherche. Une lettre explicative leur a été acheminée pour les mettre au courant et leur donner un aperçu des objectifs de la recherche, elle peut être consultée en annexe B. La chercheuse s'est assurée d'obtenir ce consentement avant de procéder à la prise de rendez-vous pour la passation de l'entrevue.

Les élèves sélectionnés ont été rencontrés individuellement par la chercheuse, dans un cadre neutre, ne faisant pas allusion au contexte de la classe. La nature et les buts de

la recherche leur ont été alors présentés afin qu'ils puissent librement décider de s'y engager ou non par la signature d'une lettre de consentement de participation qui peut être consultée en annexe C. Ils ont aussi été renseignés sur leur droit à la protection de leur vie privée. Ils ont été prévenus que leurs renseignements personnels demeureraient confidentiels et que la divulgation des résultats de recherche se ferait de manière à ce que leur identité ne soit pas révélée. De plus, la chercheure s'est assurée d'expliquer son rôle et a rassuré l'élève que les réponses fournies ou la non-participation à la recherche n'influencerait en aucun temps ses résultats éventuels dans son cheminement scolaire. L'élève s'est vu expliqué clairement que les réponses à l'entrevue ne faisaient pas parties du contexte scolaire et serviraient uniquement à la chercheure.

3.3 Mode de collecte de données

Comme la recherche est exploratoire, la méthode de collecte de données retenue a été celle de l'entrevue individuelle semi-dirigée, parce qu'elle fait en sorte d'établir un portrait de la situation². En effet, l'objectif de cette recherche étant d'établir les facteurs déterminant dans la conception que les jeunes se font de la réussite, l'entrevue semi-dirigée a semblé à propos en ce qu'elle permet de s'entretenir avec les sujets afin qu'ils construisent et expriment à leur manière, leur point de vue sur la thématique (Gaudreau, 2011). Des ajustements aux questions ou des questions de clarification ont été nécessaires à l'occasion, mais dans l'ensemble le canevas d'entrevue a été respecté. Pour chacune des questions, il a été prévu au préalable un certain nombre de sous-questions pour s'assurer d'approfondir certaines thématiques importantes, si l'élève ne les abordait pas spontanément ou ne faisait pas référence à l'un des thèmes. La place laissée au répondant a donc eu son importance, mais une

² Le questionnaire d'entrevue peut être consulté en annexe D.

ligne directrice a tout de même été conservée pour assurer une certaine uniformité dans les entrevues. Dans le déroulement de l'entrevue, les élèves ont été interrogés quant à leur perception plus générale de la réussite, avant que ne soit précisée la perception particulière en art dramatique.

3.3.1 Canevas d'entrevue

Le canevas d'entrevue est né du cadre conceptuel et des différentes catégories de facteurs qui y sont présentées. Rappelons que ces derniers sont : facteurs personnels, facteurs liés à la tâche, facteurs sociaux, facteurs familiaux et finalement les facteurs environnementaux. La chercheuse a tenté de faire s'exprimer les sujets sur ces différents facteurs qui sont reliés à la réussite dans les écrits consultés pour voir comment l'élève se situe lui-même dans sa conception de la réussite. De plus, lorsque pertinente pour les situations évoquées, une sous-question liée au contexte de l'art dramatique a été ajoutée pour voir si ce contexte particulier avait une influence sur la façon dont les élèves considéraient la réussite.

3.4 Biais potentiels

L'approche qualitative fait naître certaines limites, par sa subjectivité. Cette dernière se traduit d'ailleurs sous deux formes : en termes d'outils de travail et d'analyse des résultats. Le chercheur étant impliqué dans toutes les sphères de la recherche, il va de soi, qu'une estimation des risques de biais potentiels se doit d'être évoquée (Van der Maren, 1996).

Le premier biais se situe au niveau du désir de plaire des répondants. En effet, me présentant comme étant enseignante en art dramatique, il se pourrait que les élèves aient eu à se mettre dans une situation de comparaison avec leur enseignante. De plus, il aurait pu arriver que les élèves aient tendance à vouloir *bien répondre*. Une mise en contexte a été nécessaire avant de procéder, pour rappeler aux répondants qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions de l'entretien, mais que je désirais avant tout connaître leurs impressions ou leur avis sur le sujet.

Le deuxième biais dont je devais me montrer prudente lors de la collecte des données a été celui de mes propres attentes. En effet, le questionnement ayant fait naître cette recherche provient d'une situation concrète s'étant déroulée dans le cadre de mon enseignement. De ce fait, j'ai eu l'occasion de me pencher sur la question, dans mon rôle d'enseignante à de nombreuses reprises. De plus, enseignant depuis quelques années, je devais faire en sorte d'approfondir les réponses fournies sans tenter d'en suggérer d'autres s'il s'avérait que ces dernières m'étonnent.

Finalement, le dernier biais possible aura été celui de l'interaction entre les répondants. En fait, comme les entrevues se sont déroulées à des moments différents, il aurait pu arriver que les participants discutent des entrevues ou des questions posées entre eux, pendant le laps de temps s'écoulant entre chacune des entrevues. Il a été important de rappeler aux répondants sortant de l'entretien de l'individualité des réponses et de la confidentialité de celles-ci et de ne pas divulguer la teneur des questions ou de parler de leurs réponses à d'autres élèves, afin de ne pas influencer les réponses ou les avis d'autres élèves qui seraient rencontrés.

Il n'est pas de façon parfaite de contrer ces limites mais comme le mentionne Van der Maren, dans son ouvrage, « Il ne s'agit pas seulement d'être objectif par accord intersubjectif (le consensus entre les chercheurs), il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité. » (Van der Maren, 1996, p.119). C'est ce que la chercheuse aura tenté de faire au meilleur d'elle-même.

3.4.1 Critères de rigueur scientifique

La recherche qualitative s'inscrit dans le courant relativiste qui « correspond aux multiples réalités construites socialement. » (Pelletier et Pagé, 2002, p.37). Dans un contexte où les réalités sont multiples et où la subjectivité et le regard porté sur cette réalité sont parties prenantes de la vision du Monde, il peut sembler complexe d'établir des critères de rigueur scientifique. Les écrits nous démontrent également que les chercheurs ne s'entendent pas tous sur la façon d'établir ces critères quand il s'agit d'une recherche de type qualitatif. Cela dit, certains critères font consensus : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Selon Pelletier et Pagé (2002, p.39) , Lincoln et Guba (1985) « semblent être ceux qui, à ce jour, ont le mieux démontré le parallèle entre les deux paradigmes qualitatifs et quantitatifs relatifs aux critères de rigueur essentiels à toute recherche. » Ces derniers ont amené l'idée d'une nouvelle identification des quatre aspects de la rigueur scientifique en utilisant plutôt : véracité, applicabilité, consistance et neutralité.

Voici donc de quoi il en retourne pour chacun de ceux-ci. Le premier critère est la véracité : il s'agit de la façon de vérifier la confiance en l'exactitude des résultats. Quant à l'applicabilité, c'est la détermination de l'étendue des résultats d'une étude à d'autres répondants ou à d'autres contextes. La consistance, quant à elle, est à savoir

l'identification des résultats potentiellement repris dans une autre recherche avec les mêmes répondants dans le même contexte. Finalement, la neutralité se vérifie par la façon dont les résultats ont été obtenus; présence de biais, motivation ou point de vue du chercheur, etc. Ce sont donc de ces critères de rigueur scientifique dont il sera question dans la partie subséquente.

3.4.2 Critères de rigueur applicables

Dans le cadre de cette recherche, une démarche a été réalisée dans le but de répondre à certains critères de rigueur scientifique. En effet, la recherche proposée et les nombreux angles amenés pour traiter du concept de réussite dans le but d'en comprendre son interprétation, nous amène à penser que le principe de cristallisation (Pelletier et Pagé, 2002) est ici présent. En effet, il est question ici de traiter de la conception de la réussite en général et, par la suite, dans le contexte particulier qu'est l'art dramatique. De plus, l'idée des acteurs influençant celle-ci est aussi abordée. Finalement, les contextes de perception quant à la tâche et son contexte de réalisation, en sont une autre facette. Se substituant à la triangulation présentée dans les recherches de nature quantitative, l'idée de cristallisation se veut une identification des multiples facettes d'une même perspective. Sans être un critère de rigueur en soi, l'idée est d'aborder un concept en en faisant *miroiter* plusieurs pans pour en venir à le comprendre davantage.

Lincoln et Guba (1985), cités par Pelletier et Pagé (2002), affirment que la notion d'objectivité, du cadre des recherches quantitatives, puissent être remplacé par celui de neutralité dans les recherches qualitatives. Un de ces critères pouvant mener à la conclusion qu'une recherche est dite *objective* est celui où une méthodologie est employée pour maintenir une distance adéquate entre l'observateur et l'observé. Le

fait que la collecte de données soit menée auprès d'élèves n'ayant pas de contact direct avec la chercheuse lui confère un caractère plus objectif.

Toujours selon Pelletier et Pagé (2002), il importe que la description des sujets à l'étude et des contextes de réalisation soit le plus précis possible. Elles insistent sur ce fait pour que la répétition de la recherche, s'il en est une, puisse mener à des résultats comparables. De ce fait, il serait possible d'arriver aux mêmes conclusions « ou à des conclusions comparables » pour autant que l'autre chercheur ait la même grille de lecture.

Maintenant au fait de la méthodologie préconisée, passons à l'étape de l'analyse des propos recueillis dans le cadre de ces entretiens.

CHAPITRE 4

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données qualitatives implique que le chercheur s'interroge sur le sens des données brutes en faisant des allers et retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La recherche qualitative, particulièrement dans une démarche exploratoire, implique une analyse de type inductif. « L'induction est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général. » (Blais et Martineau, 2006, p.4) En effet, comme la recherche exploratoire cherche à comprendre un phénomène pour lequel il existe peu ou pas de modèle, la démarche inductive semble ici y être tout indiquée.

Dans la présente recherche, la cueillette de données s'est faite en lien étroit avec le cadre conceptuel étant donné que la chercheuse s'est appuyée sur les balises du cadre conceptuel pour formuler les questions d'entrevue et initier l'obtention des propos des élèves sur leur conception de la réussite. Outre le cadre conceptuel, la position inductive modérée, présentée par Karsenti et Savoie-Zajc (2004), a été adoptée au cours de la première phase de l'analyse. Elle consiste à *faire parler* les données, et éventuellement à observer d'autres termes ou concepts qui n'auraient pas fait partie du cadre conceptuel. L'idée étant de faire le tour du concept étudié, celui de la réussite, pour en venir à répondre à la question de recherche.

La chercheure a donc procédé à la lecture progressive des verbatims pour identifier des idées mentionnées qui pouvaient suggérer la présence d'un thème ne faisant pas partie de ceux envisagés par le cadre de référence. Au fur et à mesure que des nouveaux thèmes étaient identifiés, les verbatims précédents étaient repris pour s'assurer que ces thèmes n'avaient pas été laissés de côté. À cet effet, Gaudreau (2011) traite de la saturation des données. La recherche qualitative appelle à cette saturation quand un chercheur considère que tout a été dit autour d'un phénomène particulier que l'on cherche à comprendre. Elle mentionne que cette saturation peut être atteinte après la passation de 15 à 20 entrevues. C'est donc dire qu'au-delà de ce nombre, les répondants n'apporteraient rien de nouveau pour comprendre le phénomène. Dans le cas de cette recherche et suivant cette logique, n'ayant que 11 participants, nous ne pourrions parler de saturation. Cependant, compte tenu des choix méthodologiques, des caractéristiques du milieu et surtout de la prépondérance de certains thèmes par rapport à plusieurs autres anticipés et identifiés, on peut penser que nous avons tout de même obtenu les thèmes les plus significatifs pour tirer un portrait de la conception de la réussite chez les élèves.

Le tableau 4.1 expose les thèmes qui sont issus du cadre conceptuel et ceux qui sont nés de la lecture des verbatims.

TABLEAU 4.1
LISTE DES THÈMES ET LEUR PROVENANCE

THÈMES ISSUS DU CADRE CONCEPTUEL	THÈMES ISSUS DE LA LECTURE DES VERBATIMS
Notes/résultats; influence des pairs; capacités/habiletés; degré d'importance personnel; accord de pensée-enseignant; réussite; désaccord de pensée- enseignant; message/action véhiculés enseignant; efforts/engagement; accord de pensée-parents; désaccord de pensée- parents; message/actions véhiculé- parents; variation perception; importance matière plus; importance matière moins; art dramatique; matière facile; matière difficile; perception similaire; perception différent.	Rapport à l'avenir; diplomation; buts; amélioration.

Quand il est question des thèmes issus du cadre conceptuel, nous faisons référence notamment au niveau d'exigence de l'élève dans les situations auxquelles il doit faire face. Perron (1991) indique trois types de critères qui peuvent être utilisés : les critères de réalité, les critères fondés sur des comparaisons interindividuelles, ainsi que le troisième type de critères qui procède d'un sentiment plus intime et fait référence à une image idéale de soi qui joue comme une sorte de régulateur interne du niveau d'exigence. Ces critères sont représentés dans la recherche par les thèmes :

notes/résultats, influence des pairs, capacités/habiletés et degré d'importance personnel.

Un autre thème traité à l'intérieur du cadre conceptuel est celui des relations qu'entretient l'élève avec ce qui l'entoure dans son contexte scolaire (Lafortune et Mongeau, 2002). Il en a été question, entre autre, par le thème de l'influence des pairs, ainsi que les trois thèmes inhérents aux enseignants : accord de pensée-enseignant, désaccord de pensée-enseignant et message/action véhiculés enseignant. Le thème efforts/engagement fait référence au deuxième type de régulateur interne présenté par Perron (1991), celui où l'élève fait le choix de la situation où il s'engage. Finalement, Fourez et Larochelle (2003) indiquent que l'élève se forge ses représentations (entre autre celle de la réussite) à partir de ce qui l'entoure et est influencé par son entourage dans la formation de celles-ci. C'est à partir de cette prémisse que sont nés les thèmes relatifs à l'environnement parental : accord de pensée-parents, désaccord de pensée-parents et message/actions véhiculé-parents. Quant aux différents thèmes inhérents à la matière et/ou son importance sont reliés à tout ce qui est relatif à la tâche dans les écrits.

En ce qui concerne tous les autres thèmes, ils ont été tirés des premières lectures des verbatims et ont été jugés pertinents à ajouter pour une analyse plus précise du phénomène étudié : celui de la conception que les jeunes se font de la réussite.

À première vue, on remarque qu'il y a prévalence dans le nombre de thèmes issus du cadre conceptuel. Cependant, les thèmes ressortis de la lecture des verbatims, à partir de la position adoptée, celle de l'induction modéré, aura permis d'enrichir l'analyse de certains éléments dont le cadre de référence ne tenait pas compte. L'ajout des

thèmes : *Rapport à l'avenir*, *Diplomation* et *Buts* a été motivé par les réponses aux questions qui se rapportaient à la conception de la réussite impliquant l'idée de projection dans l'avenir. L'idée de l'amélioration a été aussi ajoutée quand les propos des élèves faisaient ressortir que les élèves associaient la réussite avec l'amélioration des résultats scolaires.

Lors de la première étape de codification, une évaluation inter juge entre la chercheuse et son directeur de recherche a été effectuée pour la codification totale des quatre premiers verbatims. Les différences étaient principalement au niveau de la longueur des extraits choisis mais à peu près jamais au niveau des thématiques identifiées, ce qui a permis de procéder à la codification des autres verbatim.

4.1 Première étape de l'analyse

Dans un premier temps, il a été question de vérifier la présence des thèmes à l'intérieur de l'échantillon pour voir dans quelle mesure les thématiques se retrouvaient dans les propos d'un nombre important d'élèves. Le tableau 4.2 indique la présence ou non des thèmes rapportés dans chacune des entrevues.

TABLEAU 4.2
PRÉSENCE DES THÈMES DANS LES DIFFÉRENTS CAS

	Verbatim Alex	Verbatim Alice	Verbatim Maxence	Verbatim Michel	Verbatim Carl	Verbatim Sophie	Verbatim Josiane	Verbatim Jules	Verbatim Philippe	Verbatim Wilfred	Verbatim Yan
Rapport à l'avenir	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diplomation	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Buts					X	X	X				
Capacités/habiletés	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Efforts/engagement	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Notes/résultats	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Degré d'importance personnel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Variation perception	X	X	X		X	X	X			X	X
Amélioration		X		X	X						
Réussite	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Importance matière moins	X	X	X	X						X	X
Importance matière plus	X	X		X	X		X				

Art dramatique	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Matière facile	X								X		
Matière difficile	X	X			X		X		X		
Perception similaire	X	X		X						X	
Perception différent	X	X	X		X	X	X	X		X	X
Influence des pairs	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Désaccords de pensée-parents		X					X	X			
Accord de pensée-parents	X	X		X	X		X	X	X	X	
Message/actions véhiculé-parents	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Désaccord de pensée-enseignant	X				X						
Message/actions véhiculé-enseignant	X	X		X	X		X	X	X	X	

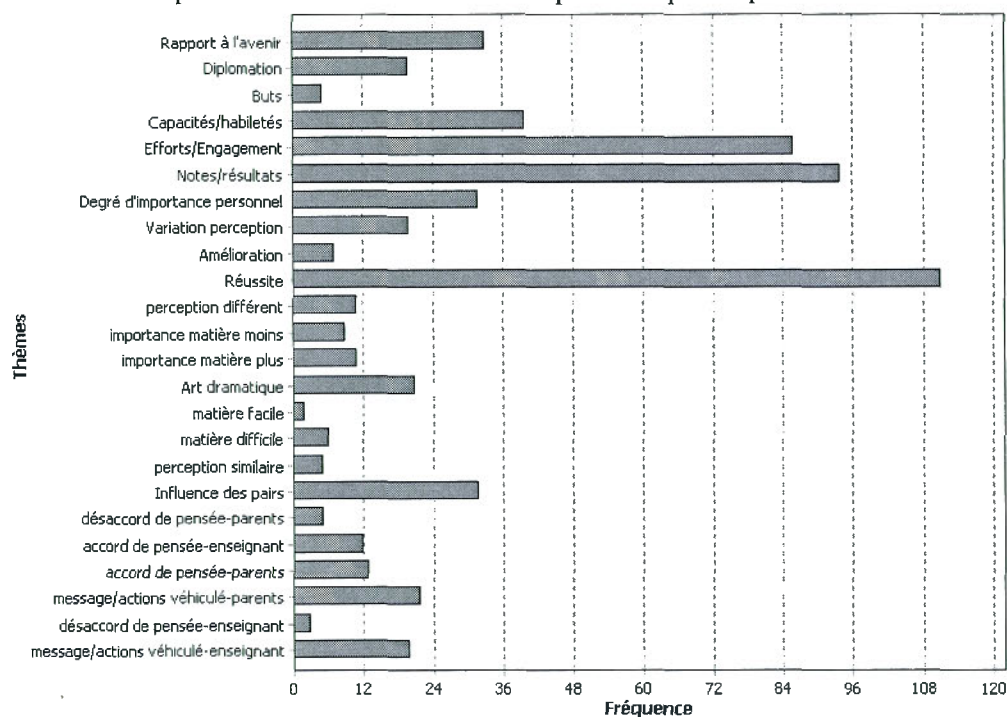
La présence d'un X indique l'existence du code dans l'entrevue et son absence nous montre que le thème est absent du verbatim. À première vue, la plupart des thèmes se retrouvent dans tous les verbatims. Pour faire suite au tableau de la présence des thèmes, ainsi que pour ajouter de la nuance aux résultats précédents, le tableau 4.3

présente les fréquences d'apparition des thèmes, et ce, pour l'ensemble des cas de l'échantillon.

TABLEAU 4.3

FRÉQUENCE DES THÈMES DANS LES DIFFÉRENTS CAS

On constate que le thème *Réussite* est celui qui est le plus représenté à l'intérieur de

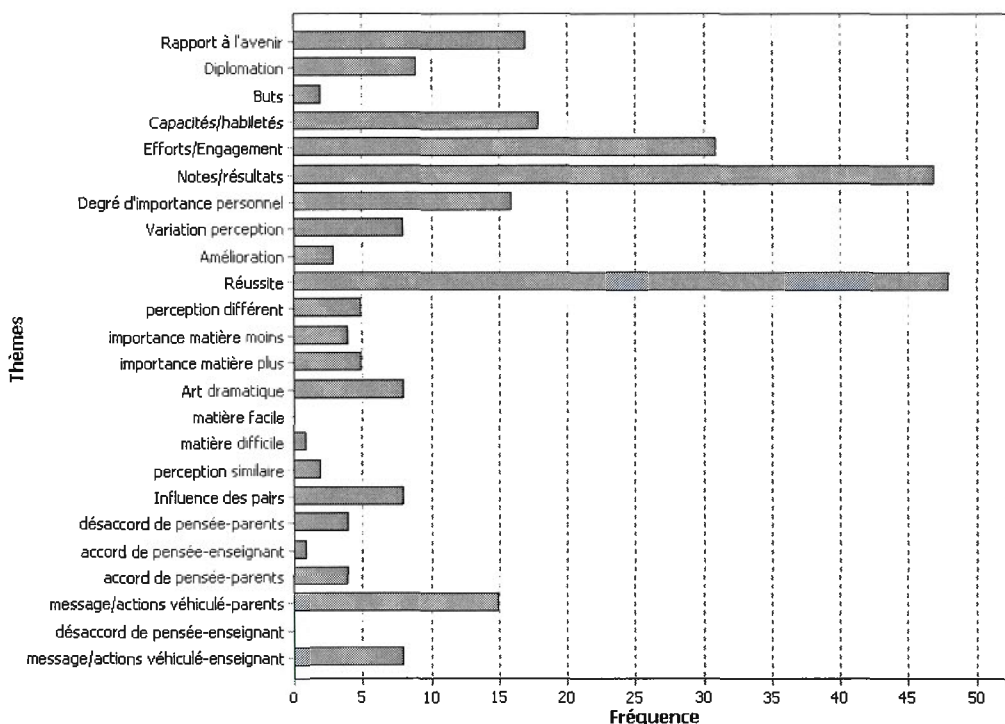


l'ensemble des verbatims. Les deux thèmes qui suivent quant à leur fréquence d'apparition, sont : *Notes/résultats* et *Efforts/engagement*. En contrepartie, le code *Matière facile* est le moins présent.

Quand il a été question de l'échantillonnage, il a été mentionné que la chercheuse voulait voir s'il pouvait exister une différence entre les élèves de quatrième

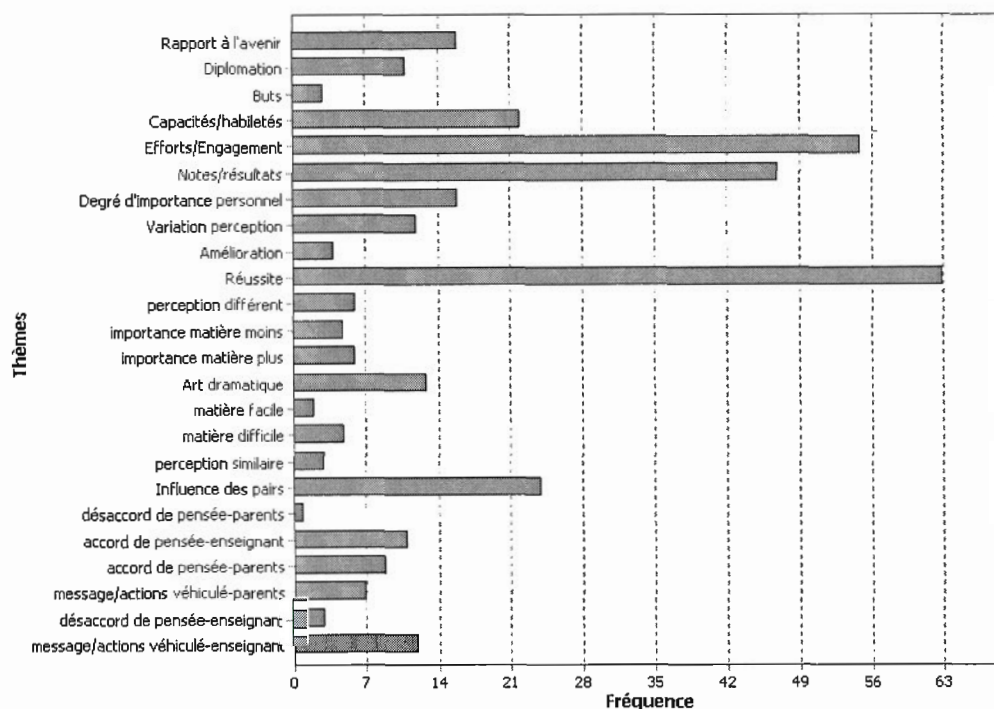
secondaire et ceux de cinquième secondaire. En ce qui a trait donc à la fréquence d'apparition des thèmes, il est à noter que deux différences se sont fait remarquer. En effet, le tableau 4.4 montre la fréquence générale des thèmes chez les élèves de quatrième secondaire.

TABLEAU 4.4
FRÉQUENCE DES THÈMES DANS LES CAS DE QUATRIÈME SECONDAIRE



Quant au tableau 4.5, il montre cette fréquence chez les élèves de cinquième secondaire.

TABLEAU 4.5
FRÉQUENCE DES THÈMES DANS LES CAS DE CINQUIÈME SECONDAIRE



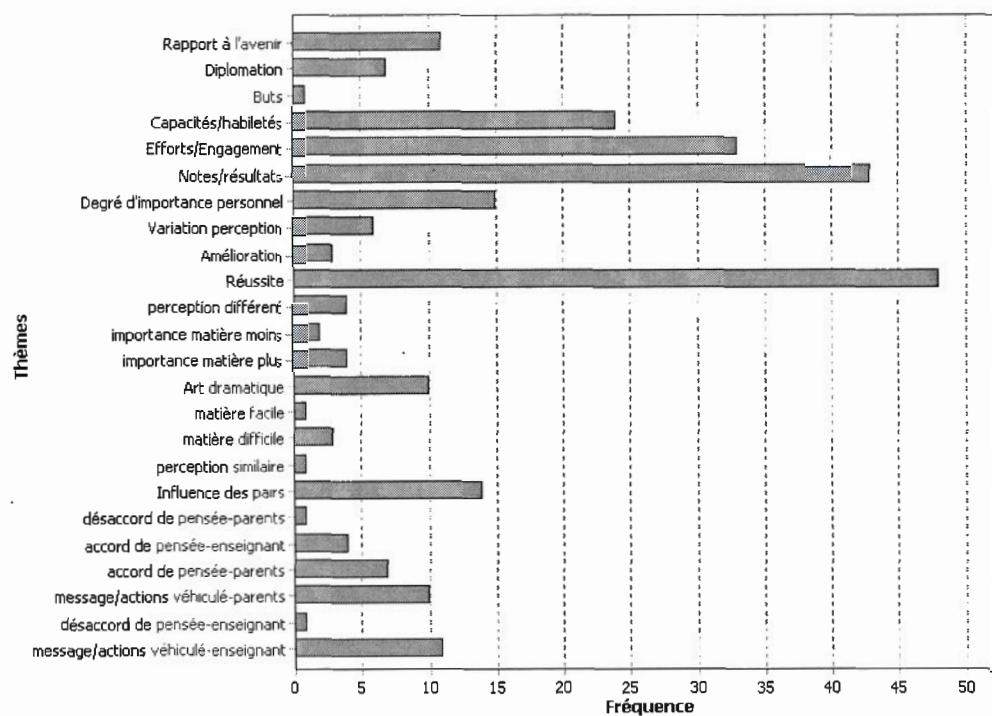
Dans un premier temps, on remarque chez les élèves de quatrième secondaire une prépondérance du thème *message/actions véhiculé-parents* par rapport à celui de *l'influence des pairs*. En contrepartie, l'influence des pairs est rapportée plus souvent que le thème relié aux parents chez les élèves de cinquième secondaire. On peut se demander alors si cette différence est causée par une différence dans l'importance que les élèves de secondaire 4 et 5 accordent aux propos des parents et des pairs et dans l'influence que ces propos peuvent avoir sur leur conception de la réussite.

Dans un deuxième temps, il est possible de constater qu'il y a aussi une forte différence dans la fréquence relative de l'effort/engagement et des notes/résultats entre les élèves de quatrième et de cinquième secondaire par rapport à la réussite. On remarque qu'en quatrième secondaire, la fréquence du thème des notes et des résultats est beaucoup plus élevée qu'en cinquième secondaire. En contrepartie, ces derniers semblent accorder une importance plus grande à l'effort et l'engagement.

Quant à une différence potentielle entre les élèves présentant des résultats plus élevés et ceux présentant des résultats plus faibles en art dramatique, il semble qu'il y ait quelques différences qui méritent d'être soulignées. Pour le démontrer, le tableau 4.6 présente la fréquence d'apparition des thèmes chez les élèves présentant des résultats plus faibles.

TABLEAU 4.6

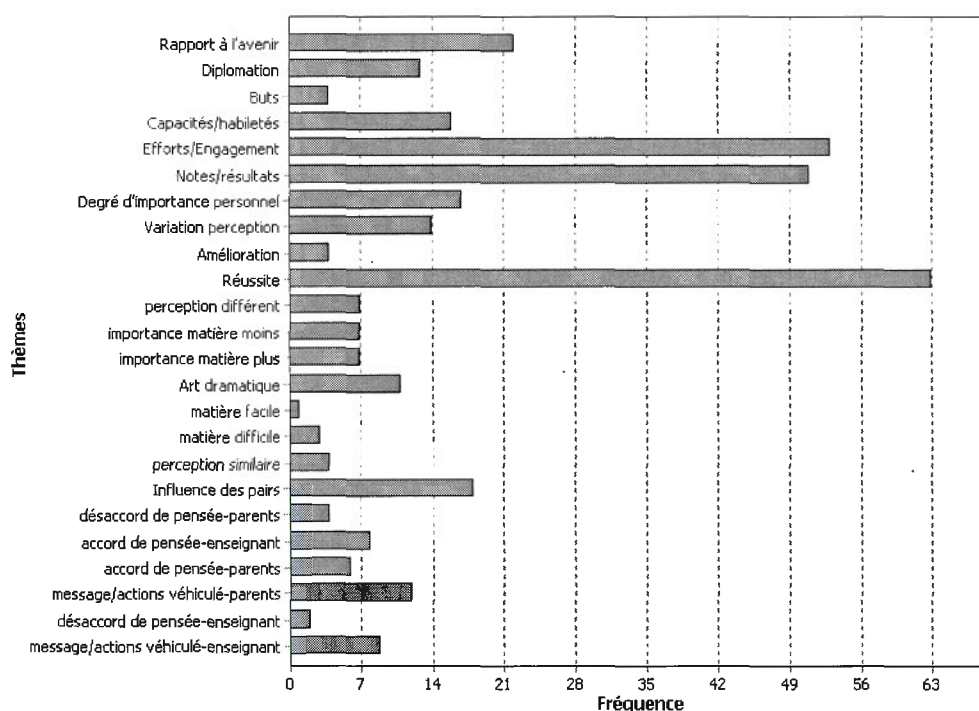
FRÉQUENCE DES THÈMES DANS LES CAS D'ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS PLUS FAIBLES



Le tableau 4.7, quant à lui, présente la fréquence d'apparition chez les élèves ayant des résultats plus élevés.

TABLEAU 4.7

FRÉQUENCE DES THÈMES DANS LES CAS D'ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS PLUS ÉLEVÉS



Chez les élèves ayant des résultats plus élevés, on remarque une prépondérance des thèmes de l'effort et de l'engagement ainsi que des notes et des résultats. On constate aussi, dans une proportion plus faible, une plus grande fréquence des thèmes reliés à la diplomation et au rapport à l'avenir. En contrepartie, les élèves plus faibles semblent accorder une plus grande importance à la capacité et à l'habileté. Les autres thèmes étant en proportion relativement égaux.

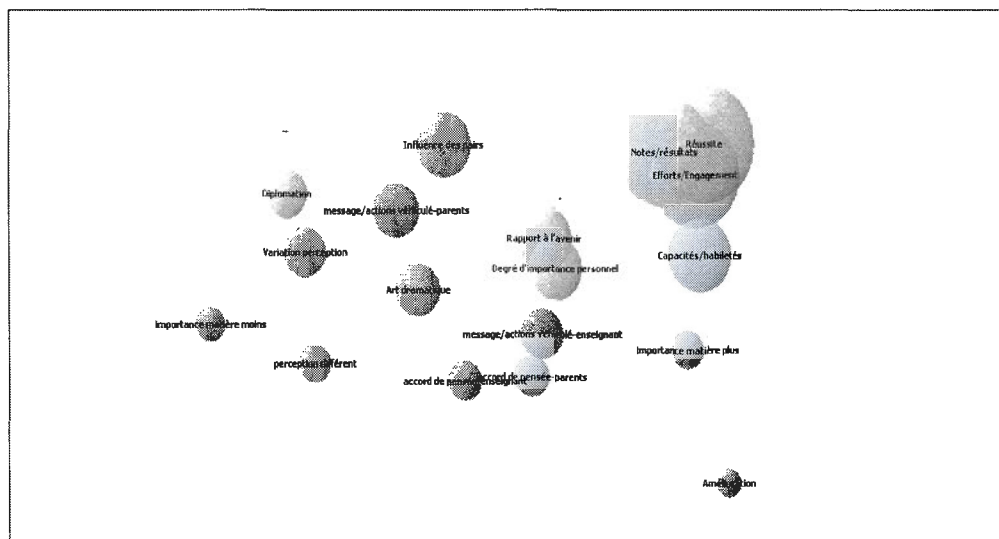
Ces différences entre les élèves ayant des résultats élevés et des résultats faibles ainsi qu'entre les élèves de secondaire 4 et 5 sont très intéressantes parce qu'elles

suggèrent qu'ils ont une façon différente de considérer la réussite. Ces questions seront abordées plus loin lors de l'interprétation des résultats.

Ceci étant dit, considérant que certains codes semblent avoir une fréquence très peu élevée dans les cas en général, ils ne seront pas considérés pour la suite de l'analyse. Il s'agira des codes suivants : buts, matière facile, matière difficile, perception similaire, désaccord de pensée-parents et désaccord de pensée-enseignants.

La cooccurrence entre les codes a ensuite été analysée pour voir si certaines thématiques étaient présentes en même temps que d'autres dans les propos des élèves. La figure 4.1 illustre cette situation.

FIGURE 4.1
COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS



On peut constater que les thèmes *Notes/résultats* ainsi que *Efforts/engagement* sont associés de près à la notion de *Réussite*. L'observation de cette figure démontre en effet que les thèmes de l'effort et de l'engagement, ainsi que ceux des notes et des résultats ont été mentionnés lorsque l'élève a évoqué la notion de réussite lors de la passation de l'entrevue.

Ces trois thèmes sont suivis de près par *Capacités/habiletés*, *rapport à l'avenir*, *Degré d'importance personnel* et *Influence des pairs*. On attribue la proximité de ce dernier code avec le contexte particulier du questionnement qui demandait de voir si les élèves faisaient une différence selon que les activités se faisaient en équipe ou non. Cette préoccupation venait du contexte particulier de l'art dramatique qui était le cours d'où provenaient les élèves questionnés.

Par opposition, le code *Variation perception* est celui qui est le plus éloigné dans le graphique. Il n'y a donc pas de proximité entre ce thème et les autres. On pourrait expliquer ce constat par le fait que les jeunes étaient questionnés à savoir si leur idée de la notion de réussite avait pu changer. Les résultats démontrent que les élèves ont répondu à cette question, mais qu'ils n'y ont jamais associé d'autres idées qu'ils avaient émises.

Concernant les regroupements des thématiques qui auraient pu être différents ou similaires selon les sous-groupes, il semble que le nombre restreint de sujets dans chaque groupe (le niveau des élèves ou leur résultats scolaires) ont fait en sorte que les cooccurrences sont impossibles à déchiffrer parce que les thématiques sont toutes liées entre elles et on ne peut distinguer si le regroupement des thèmes se démarquent d'un groupe à l'autre (voir les figures en annexe E, F, G, H). Il n'en sera donc pas question au niveau de l'analyse.

4.2 Analyse en lien avec la question de recherche

Le cadre conceptuel a été un guide dans le processus de l'analyse des données parce que les thèmes choisis sont intimement liés aux composantes dites nécessaires (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La question de recherche se doit de demeurer au centre des préoccupations puisque c'est d'abord d'elle d'où la recherche découle. Rappelons-la : Quelle est la conception que des jeunes se font de la réussite scolaire en quatrième et cinquième secondaire? Comme sous-question nous ajoutons : Est-ce que celle-ci est similaire ou différente s'ils la contextualisent dans un cours optionnel comme celui de l'art dramatique? C'est en gardant en tête cette question, parallèlement aux différents concepts abordés, que l'analyse s'est poursuivie.

4.2.1 Réussite et contrôle interne

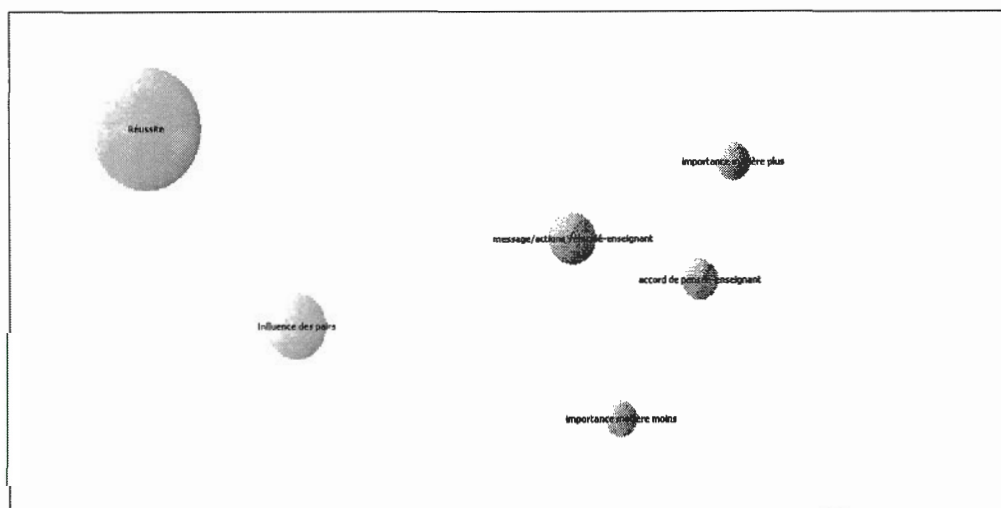
Shindler (2010) mentionne que les élèves attribueraient leur succès à des causes personnelles en indiquant notamment que dans leur conception, ils auraient une forme de contrôle quant à leur réussite. À partir de ce constat, on peut donc affirmer que cette conception serait en partie basée sur la notion de contrôle interne dans l'optique d'une réussite scolaire. Si l'on interprète la notion de contrôle interne comme étant la croyance d'avoir du pouvoir sur nos actions et, ultimement, d'en être l'auteur, il s'agit de voir ici si les propos des élèves le suggèrent.

Les cooccurrences entre les thèmes d'engagement et d'efforts, parallèlement à celles des notes et des résultats, ainsi que de la réussite et du succès, permettent de constater que ces concepts se sont retrouvés ensemble largement dans les réponses, comme nous le montre la figure 4.1. Les élèves utilisent très souvent ces idées en même temps dans leurs propos puisqu'ils ont la plus grande proportion de cooccurrence. C'est donc dire que les élèves ont très souvent parlé de l'engagement et de l'effort lorsqu'ils faisaient référence à leur réussite, comme l'a fait Alice : « la réussite pour moi c'est heu... dans le fond, faire des efforts » en spécifiant aussi que cela s'applique aux autres. Selon elle: « ... les élèves qui se forçaient pas et qui prenaient ça à la légère ben ils ne réussissaient pas à passer leur année. » D'autres passages démontrent aussi le lien entre ces concepts, comme cet extrait tiré des propos de Carl « Ben la réussite scolaire c'est de faire ce que tu es capable pis toujours en essayant de t'améliorer... ». Ces exemples illustrent comment les élèves associent leur réussite avec leurs efforts et leur engagement dans la tâche.

4.2.2 La réussite et le mode relationnel de l'élève

Lafortune et Mongeau (2002) traitent des différentes relations qu'entretient l'élève avec ce qui l'entoure dans son milieu scolaire. Il est question, entre autre chose, des intervenants qui gravitent autour de lui, de l'école elle-même, en tant qu'institution ou même des disciplines enseignées. En fait, selon eux, le mode relationnel aurait un impact sur les fondements de ce que représente la réussite pour un élève, de la définition qu'il s'en fait. Considérant que la question de recherche tente de mettre en lumière les thèmes qui composent cette conception, il était approprié de voir comment apparaissent les liens entre les thèmes : *Réussite/succès*, *message/action enseignant*, *influence des pairs*, *accord enseignant*, *importance matière plus* et finalement *importance matière moins*, parce que ces derniers concernent les codes inhérents aux relations que l'élève entretient à l'école. On retrouve les résultats dans la figure 4.2 :

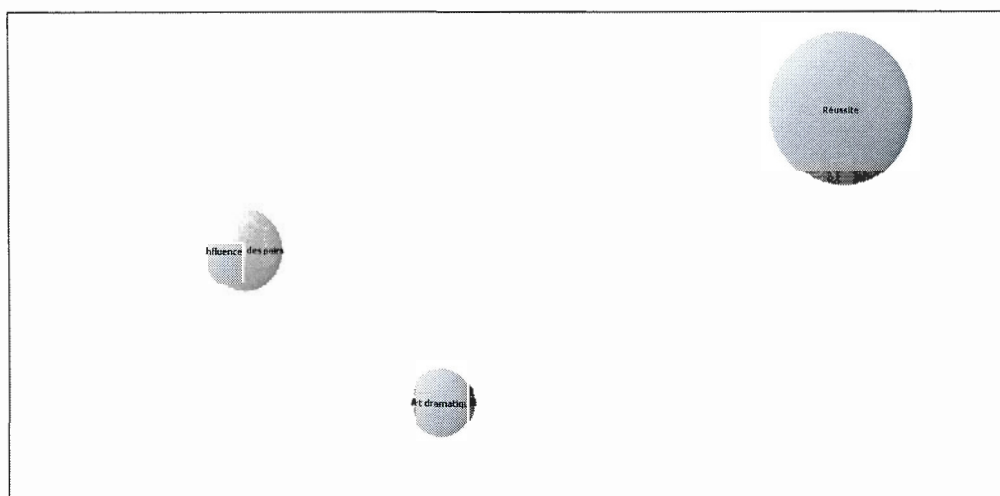
FIGURE 4.2
COOCCURRENCE EN LIEN AVEC LE MODE RELATIONNEL DE L'ÉLÈVE



En observant la figure, chacun des codes sélectionnés occupe une place indépendante des autres et aucun de ceux-ci n'est associé de près à un autre si ce ne sont les deux codes ayant trait aux enseignants, ce qui, somme toute, tombe sous le sens. La figure 4.3, nous montre le même résultat lorsqu'on essaie de voir comment ces idées sont liées entre elles lorsqu'il est question du contexte du cours d'art dramatique. Il n'y a aucune relation qui semble indiquer que les thématiques *Réussite/succès*, *Influence des pairs* et *Art dramatique* ont été associées entre elles lors des réponses.

FIGURE 4.3

COOCCURRENCE ENTRE LA RÉUSSITE ET L'INFLUENCE DES PAIRS
DANS LE CONTEXTE DE L'ART DRAMATIQUE



Les cours d'art dramatique ont la particularité d'avoir recours très souvent au travail en équipe et au partage avec les pairs. En observant la figure 4.3, les élèves ne semblent toutefois pas avoir associé l'influence des pairs avec les résultats obtenus dans le contexte d'art dramatique. Les propos ne démontrent pas de cooccurrences lorsque les élèves évoquent l'une ou l'autre de ces thématiques. À la lumière de ces

deux dernières figures, il semble que la réussite ne soit pas associée au thème relatif au contexte de l'art dramatique, soit celui du travail avec les pairs.

4.2.3 Influence des pairs plus spécifiquement

Force est donc de constater, comme le montre la figure 4.3, qu'il y a peu de cooccurrence entre les résultats scolaires et l'influence des pairs prise globalement. Cependant, pour certains, cette influence est somme toute importante pour la passation des études, comme par exemple, pour Sophie qui s'exprime comme suit : « Aussi pour avoir une réussite scolaire, il faut avoir un entourage d'amitié, sinon ça va être plate passer ton secondaire. » Il semble que l'influence des pairs soit ici associée à la notion de plaisir et certains élèves auraient besoin de celui-ci pour cheminer avec succès dans leur parcours scolaire.

Dans un autre ordre d'idée, un autre élève, Philippe, considère que le fait de travailler en équipe lui amène peu de positif et même rend l'accomplissement de sa tâche un peu plus complexe. On le comprend à travers ses propos : « Quand je suis plusieurs, j'travailles bien moins que quand j'suis tout seul... J'ai moins d'affaire à faire... parce que sinon c'est tout divisé là... » Dans son cas, on peut dire que l'influence des pairs dans son travail scolaire n'est pas positive quant à la tâche à effectuer en équipe. Il ne fait pas mention ici si cette influence a un impact sur sa façon de concevoir la réussite, mais indéniablement, quand il est appelé à travailler en équipe, il est moins porté à s'engager.

Finalement, un autre élève, Michel, expose la situation inverse que celle relatée par Philippe. En effet, il mentionne : « Ben parfois aussi quand je travaille en équipe, je

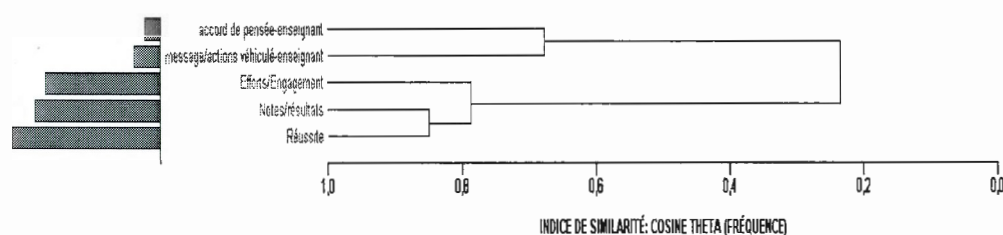
fournis plus d'efforts parce que je suis en équipe... » Il ajoute ensuite : « Mais c'est tout le temps bien d'être en équipe pour des projets... » On constate ici que pour cet élève, le fait de partager la tâche avec ses pairs a une influence positive dans son engagement. On remarque donc que la perception du travail avec les pairs varie d'un élève à l'autre, malgré la cooccurrence plutôt faible démontrée par la figure 4.3 entre celui-ci et la réussite scolaire.

4.3 Impact de l'enseignant

Gwénaëlle et al. (2007) mentionnent que le jugement que l'enseignant porte sur les réalisations scolaires de l'élève serait susceptible de refléter une attente que ressentirait l'élève face à son engagement scolaire. Cela revient à dire que l'enseignant aurait une influence sur l'engagement dans la tâche de la part d'un élève. Comme on a montré que la notion de réussite, celle de l'engagement et celle des résultats scolaires sont liées de façon étroite dans les propos des élèves (voir figure 4.1), nous avons cherché à voir si l'enseignant pouvait avoir un impact sur ce lien. La figure 4.4 fournit des indications sur ces liens à partir de la cooccurrence des codes : *Réussite/succès*, *Notes/résultats*, *message enseignant*, *accord enseignant* et *efforts/engagement*. Ce dendrogramme montre en parallèle l'indice de similarité qui se traduit comme suit : plus l'indice est près du 1, plus la similarité entre les propos est grande. Inversement, plus l'indice s'approche du 0, plus elle est petite.

FIGURE 4.4

INDICE DE SIMILARITÉ RELATIF À L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT À LA RÉUSSITE, À L'ENGAGEMENT ET AUX RÉSULTATS

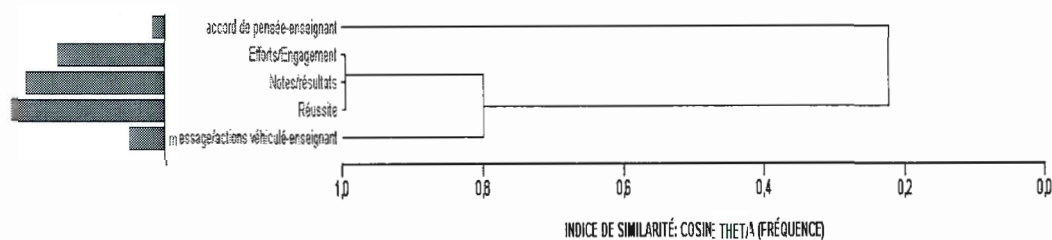


Ce que l'on remarque dans ce graphique c'est qu'il y a quatre blocs. Le premier représenté par les notes et les résultats liés à la réussite et au succès, est celui qui a l'indice de similarité le plus notable avec presque 0.9. Le deuxième lie ces deux concepts à celui de l'effort et de l'engagement avec un indice important de 0.8. Le troisième, celui qui rallie le message/action véhiculé par l'enseignant et l'accord de pensée/enseignant a un indice de 0.7. Finalement, le dernier, celui qui rallie les concepts de l'enseignant aux trois autres a un indice de similarité faible avec un peu plus de 0.2. On remarque que le premier bloc, celui en lien avec les résultats est lié fortement à la réussite comme nous l'avons montré précédemment (figure 4.1), mais celle-ci nous le montre sous un angle différent. À la lumière de ces résultats, on peut affirmer, par rapport à la question qui était soulevée, quant à l'impact des enseignants sur l'engagement à la tâche, que les élèves y font peu référence dans leur propos. La lecture de cette figure 4.4 nous indique que la relation qui existe entre la réussite, les notes et l'engagement n'est pas vraiment associée par les jeunes avec ce qui est véhiculé et fait par les enseignants.

Une nuance se doit d'être ici apportée quant à l'échantillon. En effet, si on regarde de plus près les résultats et que l'on compare ces données entre les élèves ayant les résultats plus faibles par rapport à ceux qui ont des résultats plus forts, on remarque un écart quant à la place de l'enseignant. La figure 4.5 montre l'indice de similarité chez les élèves ayant des résultats plus faibles.

FIGURE 4.5

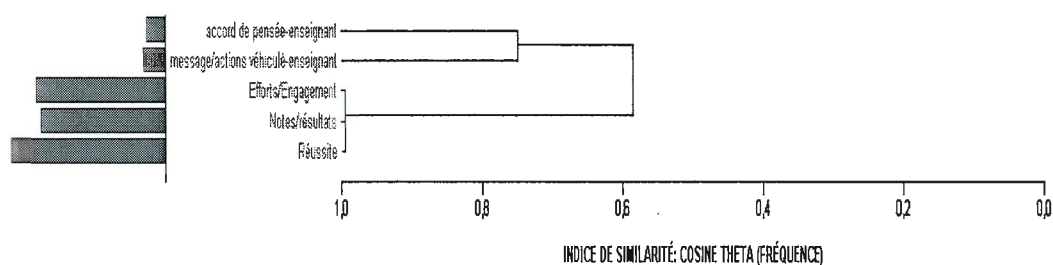
INDICE DE SIMILARITÉ RELATIF À L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT À LA RÉUSSITE, À L'ENGAGEMENT ET AUX RÉSULTATS CHEZ LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS FAIBLES



Quant à la figure 4.6, elle nous présente, avec les mêmes thèmes, l'indice de similarité chez les élèves présentant des résultats plus élevés.

FIGURE 4.6

INDICE DE SIMILARITÉ RELATIF À L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT À LA RÉUSSITE, À L'ENGAGEMENT ET AUX RÉSULTATS CHEZ LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS ÉLEVÉS

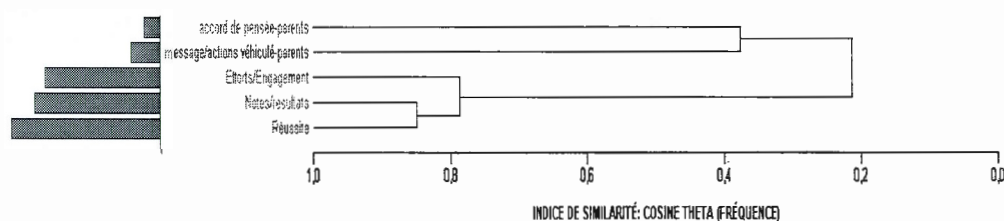


Si l'indice de similarité entre les trois thèmes reliés à la réussite est le même, c'est-à-dire de 1, les deuxième et troisième blocs présentent des différences (on remarque aussi qu'il n'y a que trois blocs distincts par rapport à quatre blocs si on traite l'échantillon dans son ensemble). Par rapport au deuxième bloc, on constate que chez les élèves faibles, il est rattaché entre les thèmes reliés à la réussite et *message/actions véhiculés enseignant*, alors que pour les élèves avec des résultats élevés, ce sont les deux thèmes reliés à l'enseignant qui forment le bloc. Cela nous porte à croire que les élèves faibles associent leurs résultats aux actions prises par l'enseignant. Quant au troisième bloc qui relie *accord de pensée-enseignant* aux thèmes reliés à la réussite, l'indice de similarité chez les élèves plus faibles n'est que de 0.2, alors que chez les élèves forts, il est de 0.5. On pourrait penser que les élèves forts associent plus l'accord de pensée et le message véhiculé par les enseignants aux thèmes de la réussite, alors que les élèves faibles l'associent avec une proportion beaucoup plus faible.

Nous nous sommes questionnées à savoir si les résultats allaient être différents avec les thématiques liées aux parents. C'est la raison pour laquelle, la figure 4.5 présente, avec l'aide du même type de figure, cette similarité.

FIGURE 4.7

INDICE DE SIMILARITÉ RELATIF AUX PARENTS PAR RAPPORT À LA RÉUSSITE, À L'ENGAGEMENT ET AUX RÉSULTATS



On constate que le message/action véhiculé par les parents a le même indice de similarité que celui obtenu avec les enseignants par rapport aux mêmes thèmes, c'est-à-dire environ 0.2. Cela dit, on remarque que le troisième bloc, celui relevant l'accord de pensée et le message/actions véhiculés par les parents a un indice plus faible que celui des enseignants, avec un indice de 0.4, par rapport à 0.7 dans la figure précédente. Bien que les résultats soient similaires quant aux deux types d'intervenants, on remarque que les enseignants ont un indice de similarité un peu plus élevé que celui des parents par rapport aux thèmes de la réussite, des résultats et de l'engagement. Fait à noter que pour l'indice de similarité en lien avec les parents, la différence de perception entre les élèves présentant des résultats faibles avec ceux présentant des résultats forts ne mérite pas d'être soulignée, la différence étant négligeable.

Le chapitre suivant, celui de l'interprétation, nous permettra d'approfondir les pistes de réponses amorcées dans ce chapitre d'analyse.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Avant d'interpréter les résultats des analyses qualitatives présentées au chapitre précédent, nous rappellerons la question de recherche : Quelle est la conception que des jeunes se font de la réussite scolaire en quatrième et cinquième secondaire? Comme sous-question, nous ajoutons : Est-ce que celle-ci est similaire ou différente s'ils la contextualisent dans un cours optionnel comme celui de l'art dramatique? Il est à noter que les entrevues ont fait ressortir que les élèves ne faisaient pas de différence entre leur conception de réussir en général et dans le contexte du cours d'art dramatique. Ce faisant, leur conception n'est pas variable selon les contextes, mais elle varie plus selon leur niveau d'études ou leur performance scolaire.

Dans le présent chapitre, il sera question d'interpréter les résultats présentés précédemment, en faisant le pont avec le cadre conceptuel qui sous-tend cette recherche qualitative.

5.1 Les composantes de la conception de la réussite

La fréquence de chacun des thèmes dans l'ensemble des cas a révélé que les trois thèmes qui sont de loin les plus fréquents sont les thèmes de *Réussite*, *Notes/résultats* ainsi que *Effort/engagement*. De plus, si on observe la figure 4.1, on constate que non seulement ce sont les thèmes qui reviennent le plus dans les propos des élèves, mais

que de plus, ces deux derniers thèmes sont mentionnés de façon quasi-simultanée avec celui de la réussite.

Cette relation entre la notion de réussite et les résultats scolaires va dans le sens de ce que décrit Perron (1991) quand il traite des trois critères de réussite. Il serait ici particulièrement question de son premier critère de la réussite qu'il décrit comme étant la réalité qui s'impose à l'élève. En effet, l'analyse des entrevues nous a fait remarquer que les élèves accordent une importance manifeste aux résultats scolaires pour définir ce qu'ils considèrent comme étant une réussite scolaire. Si on adopte l'idée que la note octroyée à une tâche est bel et bien la réalité imposée à l'élève, c'est donc dire que l'idée de Perron (1991) se trouve confirmée par l'importance que les élèves accordent à la note ou aux résultats scolaires. Cela expliquerait donc la raison de la proximité des thèmes dans les analyses par le fait que les notes de l'élève seraient, en quelque sorte, la façon dont la réalité de la réussite deviendrait intelligible et palpable pour eux.

Dans un deuxième temps, le thème de *l'effort/engagement* nous ramène au deuxième type de régulateur interne de Perron (1991) voulant que l'élève choisisse la tâche dans laquelle il veut s'engager ou non. On peut donc dire que si l'élève considère que la réussite est associée au fait de s'être engagé et d'avoir fait un effort, comme le suggère les propos des élèves, ils réussiront là où ils décideront de réussir, de par cet engagement. Dans une optique de la réussite, il y aurait donc ici un double rapport quant à la conception de la réussite : soit un rapport externe issu des notes/résultats obtenus qui sont contrôlés par un agent extérieur (habituellement le professeur) ainsi qu'un rapport interne (choix de l'engagement et notion d'effort) qui est déterminé par les choix de l'étudiant à l'égard des tâches à accomplir.

À cet effet, les analyses ont démontré qu'il y a une différence notable entre deux catégories de l'échantillon (les élèves de quatrième et ceux de cinquième secondaire)

quant aux thèmes des notes et des résultats et celui de l'effort et de l'engagement. On a pu remarquer que la fréquence du thème relatif aux notes est sensiblement plus élevée chez les élèves de quatrième secondaire. En contrepartie, celui de l'engagement est plus important chez les élèves finissants. Ces résultats nous portent à croire qu'il y aurait en effet une distinction dans la perception de la note en quatrième secondaire, étant donné que la passation de plusieurs matières, dont celle de l'art dramatique³, sont essentielles à la diplomation. Cette exigence explique sans doute le rapprochement entre les résultats scolaires et la réussite pour ces élèves. Ceux de cinquième secondaire accordent quant à eux une plus grande importance à l'engagement et l'effort dans la réussite, probablement parce qu'ils ressentent moins la pression de la réussite de ce cours, n'étant pas obligatoire en cinquième secondaire pour l'accès au diplôme.

Pour en revenir avec les particularités de l'échantillon, mais cette fois-ci entre les élèves présentant des résultats plus élevés par rapport à ceux ayant des résultats scolaires plus faibles, on dénote une différence quant à la fréquence d'apparition des thèmes en lien avec les notes et celui de l'engagement. Chez ceux avec les résultats plus élevés, les analyses ont montré une prépondérance des thèmes de l'effort et de l'engagement ainsi que des notes et des résultats. On peut penser, comme le mentionnait Husman et Lens (1999) que de vivre une réussite comme étant une expérience positive, amènerait les élèves à vouloir reproduire cette expérience agréable qu'est le succès. Dans cette optique, on comprend les résultats des analyses provenant des élèves présentant des résultats plus élevés, donc ceux qui côtoient la réussite scolaire. De plus, on a remarqué une plus grande fréquence des thèmes reliés à la diplomation et au rapport à l'avenir nous montrant que les élèves en réussite ont une considération quant à leur avenir qui est un peu plus grande que ceux ayant des

³ Rappelons que les élèves de quatrième secondaire doivent réussir leur discipline artistique choisie de manière optionnelle pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (MELS, 2012).

difficultés scolaires. En contrepartie, les élèves plus faibles semblent accorder une plus grande importance à la capacité et à l'habileté, comme s'ils attribuaient leurs difficultés à des causalités externes ou des facteurs situationnels, comme il en était question chez Mugny (2009) lorsqu'elle citait Doise, Deschamps et Mugny (1991).

Finalement, on a remarqué chez les élèves de quatrième secondaire une prépondérance du thème *message/actions véhiculé-parents* par rapport à celui de *l'influence des pairs* alors que c'est l'inverse pour les élèves de cinquième secondaire. Serait-ce parce que les parents accordent une plus grande importance aux résultats de quatrième secondaire, parce qu'ils sont si importants pour la diplomation ou tout simplement que le fait que les élèves de secondaire 5 qui en sont à compléter leur diplôme suscite moins d'engouement parentale de par sa finalité? Les analyses ne nous permettent pas de répondre à cette interrogation.

Un troisième thème ressort par rapport à la notion de réussite pour l'ensemble de l'échantillon, soit celui de *capacité / habileté*. Sans être aussi important quant à sa fréquence, il demeure un thème dominant. Quand il est question de capacités ou d'habiletés, on doit ici comprendre que, pour certains élèves, ils devraient posséder un certain bagage de connaissances ou encore certaines qualités leur permettant d'atteindre cette réussite convoitée. En d'autres termes, cela voudrait dire qu'à partir des attributs qu'il possède, la réussite leur serait plus accessible.

En plus des trois thèmes précédents qui se rapprochent le plus de celui de la réussite, il nous est possible de créer un deuxième sous-groupe qui intègre les thèmes *rapport à l'avenir* et *degré importance personnelle*. Les élèves qui ont évoqué ces aspects l'ont fait dans un sens où la réussite scolaire répondrait à une exigence liée à un emploi futur. En fait, que ce soit pour poursuivre des études supérieures ou bien pour accéder au marché du travail, les élèves se sont dit conscients que l'obtention de leur

diplôme d'études secondaires avait un impact direct sur leur réussite future dans une optique professionnelle. Par exemple, Alice mentionnait : « ça va t'amener que tu vas avoir plus de job plus tard. Ça l'a un gros impact là... pour le futur. » Les propos de Carl vont dans le même sens : « C'est assez important réussir à l'école si tu veux un bon avenir... Moi je donnerais un 8 ou 9. » Ces propos sont en lien avec ce que Corbière (1997) exprime quant au fait que certains obstacles externes, tel que le marché du travail, sont les aspects que les adolescents mettent le plus en lien avec la réussite scolaire, et il ajoute que ces problèmes sont d'autant plus présents lorsqu'il s'agit d'élèves près d'une transition scolaire, ce qui correspond à nos sujets qui sont en quatrième et cinquième secondaire.

5.2 Réussite et relations avec le milieu et les acteurs

Les écrits nous informent qu'il se pourrait que les relations qu'entretient l'élève avec son milieu ainsi qu'avec les acteurs qui gravitent autour de lui dans ce passage scolaire aient un impact sur la conception que les jeunes se font de la réussite. Lafortune et Mongeau (2002) ont abordé la notion de réussite autour de l'idée de l'expérience vécue, entre autre, à travers les relations établies dans le contexte du milieu scolaire. La réussite serait donc, selon ces derniers, de nature personnelle mais se définirait autour des rapports entretenus entre l'élève et les différents intervenants du milieu, et aussi avec le savoir enseigné.

À la lumière des analyses, on remarque toutefois qu'il y a peu de cooccurrences entre les différents thèmes relatifs au côté relationnel. En effet, que ce soit avec leurs pairs, la matière ou même avec les enseignants, les élèves n'ont pas évoqué ces aspects dans leur description de leur conception de la réussite. En effet, pour les élèves, leur conception de la notion de réussite semble peu influencée par les enseignants ou les parents, quoique l'un et l'autre soient présents dans leur cheminement scolaire. Les

élèves établissent eux-mêmes un sens qu'ils jugent parfois similaire ou parfois différent à celui véhiculé par les enseignants ou les parents, mais ils ne semblent pas leur associer une influence sur le sens qu'ils donnent eux-mêmes à la notion de réussite. Ceci étant dit, on remarque dans une mince proportion, mais tout de même présente, que les élèves ayant des résultats plus faibles associent leurs résultats aux actions prises par l'enseignant. Encore une fois, cela traduit les propos de Doise, Deschamps et Mugny (1991) concernant la causalité externe de l'attribution d'un résultat scolaire.

Par conséquent, alors qu'on pouvait penser que les parents aient une certaine influence sur le sens que les élèves peuvent donner à la notion de réussite, les propos ne le laissent pas voir. Quoique majoritairement d'accord avec le discours parental les encourageant à réussir leurs études, et le fait qu'ils reconnaissent que cela peut passer par les bons résultats scolaires, les sujets ne mentionnent pas être influencés ou n'associent pas ces idées à la conception parentale. D'ailleurs, comme le mentionne Bourcet (1997), la pression de la réussite qui pèse sur les élèves serait en partie due au fait que les parents se font l'écho de l'idéologie ambiante voulant la réussite à tout prix. Ils accepteraient les valeurs éducatives en autant qu'elles fassent en sorte que leur enfant soit performant à l'école. Qui dit performant, dit attentes de résultats scolaires élevés, parce que la note de passage est maintenant ancrée dans l'univers collectif comme étant le symbole de la passation d'une année scolaire. L'impact est donc indirect. Néanmoins, même si les jeunes associent ainsi leurs résultats scolaires à la réussite, leurs propos ne semblent pas être dirigés de manière aussi directe que le suggère Bourcet (1997).

Cela dit, on remarque tout de même que l'influence des pairs est l'aspect qui est le plus détaillé, tout en étant peu stable d'un élève à l'autre. Par exemple, Philippe nous a affirmé : « Quand je suis plusieurs, j'travail bien moins que quand j'suis tout

seul... J'ai moins d'affaire à faire... parce que sinon c'est tout divisé là... » Pour lui, le travail d'équipe et la réussite ne sont pas nécessairement reliés. En contrepartie, Michel nous a mentionné que le travail en collaboration avec les pairs était pour lui positif : « Mais c'est tout le temps bien d'être en équipe pour des projets... ». Les élèves ont, pour la plupart, admis que le travail en équipe est essentiel et bénéfique, particulièrement dans le contexte de l'art dramatique, mais certains ont mis un bémol quant au climat de la classe qui pouvait orienter l'application à la tâche. C'est le cas notamment d'Alice qui nous mentionnait : « Mais en équipe, c'est difficile... J'dirais en art dram, le monde est plus « je m'en foutisme » là... c'est pas... Moi j'essaye là, mais j'suis pas mal la seule de mon équipe qui travaille... ».

Toujours dans le contexte spécifique de l'art dramatique, la participation et la collaboration dans la tâche sont des facteurs essentiels à la passation du cours, mais il peut être difficile de le faire quand le climat y est moins propice. L'apport des pairs, quant à lui, est ressorti dans les propos surtout dans le fait qu'il faisait varier le degré d'engagement, parfois l'augmentant, parfois le diminuant. Mais cette influence ne semblait pas jouer un rôle sur la façon de concevoir la réussite en tant que telle.

On retient donc que les facteurs qui ressortent en général de l'interprétation des analyses présentées sont ceux des notes et des résultats, plus particulièrement chez les élèves de quatrième secondaire. Quant aux élèves de cinquième secondaire, ils attribuent la réussite à l'effort et l'engagement. De plus, les analyses nous montrent que les élèves ayant des résultats plus élevés sont plus portés à s'intéresser au rapport à l'avenir, ainsi qu'à la diplomation, alors que ceux qui présentent des résultats plus faibles auraient tendance à mettre la réussite en lien avec les concepts de capacité et d'habileté. Finalement, il semble que les acteurs que sont les parents, les enseignants et les pairs aient en somme peu d'impact sur la conception de la réussite chez les élèves retenus pour la recherche. En effet, même si l'on remarque une plus grande

importance des pairs en cinquième secondaire par rapport à l'apport des parents en quatrième secondaire, il n'est pas possible de dire que les analyses ont été claires à cet effet. Ajoutons en terminant que les élèves présentant des résultats plus faibles accordent une importance plus élevée au message venant des enseignants, par rapport à ceux qui ont des résultats plus élevés. D'ailleurs, la conclusion qui suit sera en mesure d'apporter une piste de réponse à la question de recherche.

CONCLUSION

Nous sommes partis d'une problématique dont les fondements étaient une situation vécue par plusieurs enseignants, c'est-à-dire d'être confrontés à une réaction parfois inattendue suite à la divulgation d'un résultat scolaire, soit par son intensité ou par le fait qu'elle nous semble surprenante, parce qu'à première vue le résultat scolaire semble *bon*. Cette prémisse de base nous a amené à nous questionner sur la conception que les élèves se font de la réussite. De là a découlé la problématique qui s'est penchée sur le concept de réussite et ses balises d'interprétation. En observant comment l'élève conçoit le concept de réussite nous espérons que les enseignants arriveront à mieux saisir les réactions des élèves à la mention d'un résultat scolaire. L'objectif de cette recherche est donc de tenter de décrire la conception de la réussite chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire, inscrits en option art dramatique.

Cette recherche a eu comme porte d'entrée plusieurs avenues pour tenter de circonscrire le concept de réussite. En consultant les écrits, certains facteurs semblaient se pointer pour déterminer ce qui influence cette conception, notamment : les notes et les résultats, l'influence des pairs, les capacités et habiletés, l'effort et l'engagement et l'importance personnelle accordée à la réussite. Le canevas d'entrevue s'est basé, entre autre, sur ces thèmes pour que les élèves s'expriment à leur sujet dans le cadre d'entrevue semi-dirigée. Les élèves retenus ont été des élèves de quatrième et cinquième secondaire inscrits en art dramatique. De plus, l'échantillon s'est vu réparti en deux catégories : élèves présentant des résultats faibles et ceux ayant plus de facilité et ce, pour chacun des niveaux. Il était important pour la chercheuse d'avoir dans l'échantillon des élèves qui côtoient la réussite et

d'autres qui la poursuivent sans succès. Le rapport à la réussite ayant sans doute un impact sur la conception de celle-ci.

Les résultats ont démontré que les thèmes qui sont revenus avec la fréquence la plus importante ont été les notes et les résultats, ainsi que l'effort et l'engagement. On constate que les élèves de quatrième secondaire associent plus souvent les notes et les résultats à la notion de réussite. En contrepartie, pour les élèves de cinquième secondaire, l'effort et l'engagement sont ressortis comme étant les thèmes les plus importants quant à la fréquence d'apparition associée à la réussite. Toujours en lien avec ces deux thèmes, on aura remarqué une différence entre les élèves faibles et les élèves plus forts. Les élèves forts ont associé plus fréquemment à la réussite certains facteurs comparativement aux élèves faibles; ces facteurs sont les suivants : les notes et les résultats, l'effort et l'engagement, la diplomation ainsi que le rapport à l'avenir. Quant à eux, les élèves plus faibles ont associés plus souvent le thème de la capacité et de l'habileté à la réussite. Par ailleurs, on remarque que l'impact des acteurs qui gravitent autour des élèves (parents et enseignants) n'est pas majeur dans la conception de la réussite exprimée par les élèves.

L'échantillon étant les élèves en art dramatique, les élèves ont été questionnés sur l'apport des pairs dans leur conception de la réussite. En effet, la discipline y accorde une grande importance, entre autre par l'esprit de collaboration et les nombreux échanges qui s'y vivent. Les réponses aux questions se rapportant à ce thème ont été variables d'un élève à l'autre et ce, peu importe que les élèves soient en quatrième ou en cinquième secondaire. Il est apparu cependant que ces rapports pouvaient faire varier le degré d'engagement dans la tâche, notamment en ce qui a trait au climat de la classe. Néanmoins, la variabilité des réponses nous montre qu'il n'y aurait pas de différence notable, à travers nos critères, pour mentionner que la conception de la

réussite serait différente en art dramatique. Le contexte particulier de la recherche n'aura donc pas apporté de nuances à cet effet.

La recherche comporte certaines limites. Une des principales faiblesses est celle du manque d'expérience de la chercheuse, notamment pour la passation d'entrevues. Il aura fait en sorte que certaines réponses aux questions auraient eu peut-être avantage à être approfondies, ce que la chercheuse n'a pas osé faire, voulant à tout prix conserver l'uniformité du cadre d'entrevue et par peur de manquer d'objectivité par l'insistance sur certaines réponses.

Cette recherche apporte un éclairage nouveau quant à la conception que se font les élèves de la réussite en établissant que les élèves associent deux thèmes principaux à la notion de réussite : les notes et les résultats, ainsi que l'effort et l'engagement dans la tâche. Ce sont donc ces deux thèmes qui sont à la base de la conception de la réussite chez les élèves. Cela va dans le sens de ce que les écrits avancent, mais apporte une précision quant à l'impact des acteurs qui serait moins important que les écrits le suggèrent. Il nous est possible d'ajouter deux autres thèmes qui ont été associés à la réussite : *rapport à l'avenir* et *degré importance personnelle*. Ceux qui y ont fait référence, l'ont fait en faisant un lien avec un emploi futur. Ils se sont dits conscients de l'importance relative à l'obtention d'un diplôme, nous parlons donc ici de réussite des études, pour accéder au marché du travail.

Si on se réfère à la situation initiale qui a fait naître ce questionnement, c'est-à-dire la forte réaction négative d'une élève à la mention de sa note, alors qu'à première vue, elle semblait satisfaisante, cette recherche apporte une piste de réponse. Considérant que les thèmes ayant le plus été associés à la notion de réussite sont les notes et les

résultats scolaires, ainsi que l'effort et l'engagement, on comprend mieux sa réaction. Ne sachant pas quels barèmes cette élève a utilisé pour considérer avoir une *bonne* note, il est difficile de s'y référer, mais on comprend que ce critère en était un important pour elle, à la lumière de sa réaction. Si en plus, elle s'était fortement engagée dans la tâche en fournissant l'effort pour répondre aux critères d'évaluation et que sa note n'ait pas correspondue à ses attentes initiales, cela explique sa réaction.

Il serait avantageux de poursuivre la réflexion avec des élèves d'autres niveaux d'étude pour voir si les conceptions sont les mêmes, étant donné que cette recherche exploratoire aura démontré une certaine différence entre les élèves de quatrième et ceux de cinquième secondaire. Il va de soi que le sujet mérite d'être approfondi puisque la question de la réussite est au cœur des préoccupations de tous les enseignants.

ANNEXE A

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE DE NANCIE LAVERTU

Identification des facteurs qui déterminent l'importance relative du résultat scolaire en art dramatique chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire.

Ayant remarquée que les élèves ont des réactions différentes à la mention de leur résultat scolaire en art dramatique, la chercheuse s'intéresse aux facteurs qui régissent ces réactions diverses. L'objet d'investigation se situera donc dans un premier temps autour de la conception de la réussite en art dramatique et dans un deuxième temps aux facteurs qui la déterminent. Pour ce faire, la chercheuse s'appuiera sur un cadre conceptuel tournant autour du concept de réussite. Passant de la représentation aux régulateurs internes qui la détermine, la réussite sera abordée sous différents angles selon des auteurs s'y étant attardés sous l'aspect de la conception et de la représentation, notamment : Rivière et Jacques, ainsi que Lafortune et Mongeau.

Par la passation d'entrevues semi-dirigées, la chercheuse aura comme objectif d'identifier certains facteurs qui déterminent l'interprétation du succès scolaire dans la discipline enseignée : celle de l'art dramatique. Chaque élève passera une entrevue dans le cadre de ses heures de cours normalement consacrées à l'art dramatique. Les sujets retenus pour la passation des entretiens seront des élèves de quatrième et cinquième secondaire inscrits en art dramatique, comme matière optionnelle dans leur parcours scolaire. Le fait d'avoir recours à deux niveaux d'étude différents s'explique par le fait qu'en quatrième secondaire la passation du cours d'art est obligatoire pour la sanction des études, alors qu'en cinquième secondaire, il ne l'est pas. La chercheuse pourra peut-être y trouver de la matière lors de l'interprétation des données à savoir si la conception de la réussite ou les facteurs la déterminant sont influencés par le caractère obligé de la réussite.

La recherche actuelle pourra sans doute aider les enseignants en art dramatique. D'une part, parce que l'identification des facteurs déterminant l'interprétation du succès scolaire pourra amener les enseignants de la discipline à mieux comprendre les réactions des élèves lors de la

divulgarion de ceux-ci. D'autre part, il se pourrait même que les résultats amènent une piste de réflexion quant à leur engagement dans la tâche.

Fait à noter que la rédaction du mémoire est la seule diffusion prévue pour le moment quant à la recherche actuelle.

ANNEXE B

**Formulaire de consentement parental**

Identification des facteurs qui déterminent l'importance relative du résultat scolaire en art dramatique chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire.

Chercheure : Nancie Lavertu, département de didactique, Université du Québec à Montréal

Directeur de recherche : Christian Bégin Ph.D., Université du Québec à Montréal

Nous sollicitons par la présente la participation de votre enfant _____ à la recherche qui vise à mieux comprendre comment les élèves interprètent leurs résultats scolaires en art dramatique. La chercheure veut savoir comment les élèves perçoivent la note qu'ils obtiennent dans le cadre du cours d'art dramatique.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1- Comprendre ce qu'est la réussite en art dramatique pour un élève de quatrième et cinquième secondaire.
- 2- Identifier les facteurs qui déterminent l'importance accordée au résultat scolaire en art dramatique.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à avoir un entretien de 60 à 90 minutes avec la chercheure qui portera sur ses perceptions et sur ses impressions concernant ses résultats en art dramatique. La rencontre prévue pour l'entretien se tiendra lors d'une période de cours en art dramatique. Le moment précis sera déterminé avec l'accord écrit de l'enseignant du cours duquel il devra s'absenter.

Toutes les informations obtenues lors de l'entrevue sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à son identification. La confidentialité sera assurée par la

création d'un nom fictif pour votre enfant qui sera utilisé tout au cours de l'analyse des informations et pour la rédaction des résultats de la recherche. Les informations seront utilisées uniquement pour répondre aux questions de recherche et seront présentées dans un mémoire de maîtrise.

Les données recueillies seront conservées dans l'ordinateur portable personnel de la chercheure et protégées par un mot de passe, ainsi que dans l'ordinateur de son directeur de recherche, lui aussi protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont la chercheure, Nancie Lavertu, ainsi que son directeur de recherche, Christian Bégin. Elles seront détruites lorsque le mémoire sera complété et accepté au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation de votre enfant à cette étude se fait évidemment sur une base volontaire et il a été choisi parce qu'il a déjà suivi ou qu'il suit actuellement un cours d'art dramatique. Il a été approché pour lui présenter le projet et il a signifié son intérêt à participer puisqu'il vous apporte le formulaire de consentement parental à signer. Il demeure cependant entièrement libre de continuer à participer ou non et de se retirer en tout temps, à son choix, sans qu'il n'y ait de conséquence pour lui. Comme il s'agit d'une démarche qui demeure confidentielle, sa participation ou son retrait ne peut donc, en aucun temps, avoir une influence sur ses résultats scolaires. Il n'y a pas de conséquences négatives ou de risques prévus associés à sa participation mais la chercheure s'engage à lui fournir les ressources nécessaires s'il en sent le besoin. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 60 à 90 minutes. Le fait de mieux comprendre ce qui fait qu'il donne de l'importance ou non à une note peut être un bénéfice à sa participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour sa participation.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Nancie Lavertu par courriel à l'adresse suivante : lavertu.nancie@courrier.uqam.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec Mme Josée Savard, adjointe au vice-doyen à la recherche, Faculté des sciences, Université du Québec à Montréal. Vous pouvez le faire par courriel à l'adresse suivante : savard.jossee@uqam.ca ou par téléphone au 514-987-3000, poste : 1646.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y participe. Il demeure cependant toujours libre de se retirer en tout temps de l'étude ou de mettre fin à l'entrevue lorsque celle-ci se tiendra. Si des questions vous viennent ou vous ressentez une incertitude quant à la poursuite de la démarche, n'hésitez pas à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements à la chercheure.

Consentement parental

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte que mon enfant participe à cette étude. Je sais qu'il peut se retirer à tout moment, sans problème et sans donner de raison, simplement en refusant de continuer, tout comme je peux moi-même le retirer à tout moment simplement en prévenant la chercheure.

Signature : _____ Date _____

Nom : _____ Prénom: _____

ANNEXE C



Formulaire de consentement DU PARTICIPANT

Identification des facteurs qui déterminent l'importance relative du résultat scolaire en art dramatique chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire.

Chercheure : Nancie Lavertu, département de didactique, Université du Québec à Montréal

Directeur de recherche : Christian Bégin Ph.D., Université du Québec à Montréal

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche qui vise à mieux comprendre comment les élèves interprètent leurs résultats scolaires en art dramatique. La chercheure veut savoir comment les élèves perçoivent la note qu'ils obtiennent dans le cadre du cours d'art dramatique. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1- Comprendre ce qu'est la réussite en art dramatique pour un élève de quatrième et cinquième secondaire.
- 2- Identifier les facteurs qui déterminent l'importance accordée au résultat scolaire en art dramatique.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée de 60 à 90 minutes avec la chercheure. Comme le consentement de vos parents est nécessaire, un formulaire de consentement vous sera remis que vous devrez faire signer par vos parents et que vous me remettrez pour qu'on puisse ensuite prévoir la rencontre pour notre entretien. La rencontre prévue se tiendra lors d'une période de cours en art dramatique. Le moment précis sera déterminé avec l'accord écrit de l'enseignant du cours duquel vous devrez vous absenter.

Toutes les informations obtenues lors de l'entrevue sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas permettre de vous identifier. La confidentialité sera assurée par la

création d'un nom fictif qui sera utilisé tout au cours de l'analyse des informations et pour la rédaction des résultats de la recherche. Les informations seront utilisées uniquement pour répondre aux questions de recherche et seront présentées dans un mémoire de maîtrise.

Les données recueillies seront conservées dans l'ordinateur portable personnel de la chercheuse et protégées par un mot de passe, ainsi que dans l'ordinateur de son directeur de recherche, lui aussi protégé par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse, Nancie Lavertu, ainsi que son directeur de recherche, Christian Bégin. Elles seront détruites lorsque le mémoire sera complété et accepté au programme de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps, à votre choix, sans qu'il n'y ait de conséquence pour vous. Comme il s'agit d'une démarche qui demeure confidentielle, votre participation ou votre retrait ne peut donc, en aucun temps, avoir une influence sur vos résultats scolaires. Il n'y a pas de conséquences négatives ou de risques prévus associés à votre participation et la chercheuse s'engage à vous fournir les ressources nécessaires si vous en sentiez le besoin. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 60 à 90 minutes. Le fait de mieux comprendre ce qui fait que vous donnez de l'importance ou non à une note peut être un bénéfice à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour votre participation.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Nancie Lavertu par courriel à l'adresse suivante : lavertu.nancie@courrier.uqam.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec Mme Josée Savard, adjointe au vice-doyen à la recherche de la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal par courriel, à l'adresse suivante : savard.jossee@uqam.ca ou par téléphone au 514-987-3000, poste : 1646.

Consentement de l'élève

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Vous demeurez cependant toujours libre de vous retirer en tout temps de l'étude ou de mettre fin à l'entrevue lorsque celle-ci se tiendra. Si des questions vous viennent ou vous ressentez une incertitude quant à poursuivre la démarche, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements à la chercheuse.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

ANNEXE D

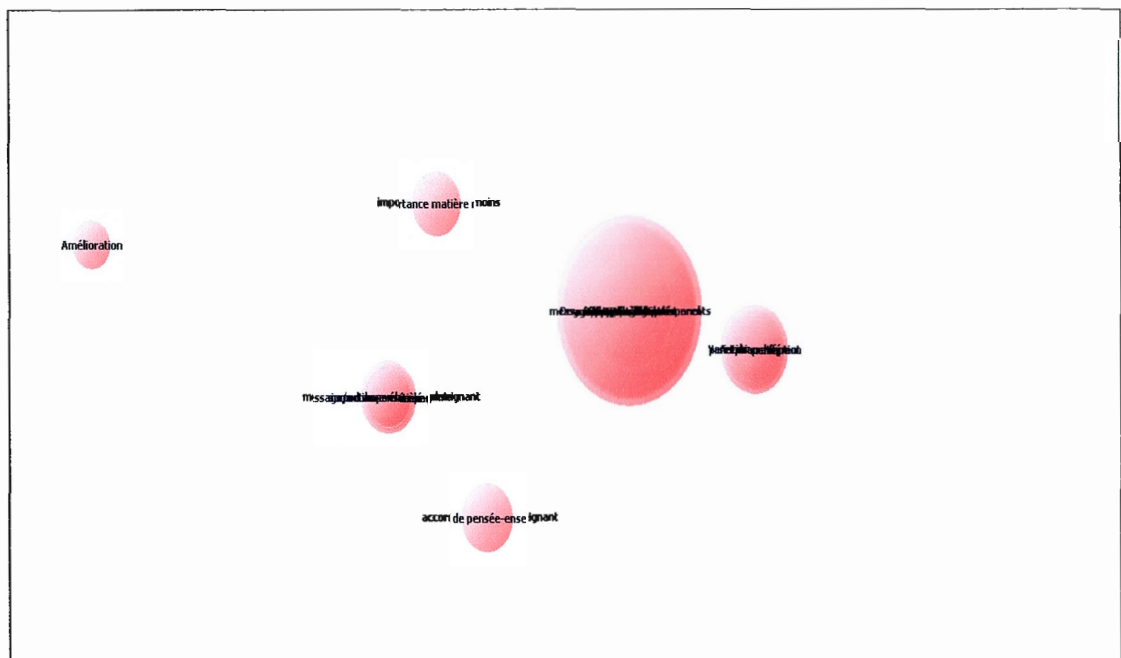
QUESTIONS D'ENTREVUE

1. Décris-moi ce qu'est la réussite scolaire pour toi?
2. Comment tu reconnais qu'un élève réussit à l'école?
 - a. Quels sont les critères? Les signes?
 - b. Et en art dramatique?
3. Est-ce que ces critères sont les mêmes pour tous les élèves, selon toi ou certains élèves ont des perceptions différentes? Pourquoi?
4. Selon toi, pour les professeurs, qu'est-ce qui fait qu'un élève a réussi à l'école? Est-ce que tous les professeurs perçoivent la réussite de la même façon? Pourquoi ont-ils cette perception?
5. Est-ce que selon toi, les parents, en général, perçoivent la réussite de la même façon ou bien c'est différent? Pourquoi?
6. Chez tes parents, est-ce qu'ils te parlent de la réussite à l'école?
 - a. Si oui, comment ils t'en parlent? Est-ce que tu es d'accord avec eux sur tout, sur certaines choses ou pas du tout?
 - b. Sinon, s'ils ne t'en parlent pas, est-ce que tu aimerais qu'ils t'en parlent ou bien ça te laisse un peu indifférent?
7. Quel est le degré d'importance que tu accordes au fait de «réussir» à l'école? (sur une échelle de 1 (le moins important) à 10 (le plus important). Qu'est-ce qui fait que cela a ce degré d'importance?
 - a. Est-ce que tu accordes un degré d'importance identique selon les cours ou bien c'est différent? Pourquoi?
8. Est-ce que l'importance que tu accordes à la réussite a toujours été la même ou bien elle a changé?

- a. Si elle est la même, qu'est-ce qui fait que tu as toujours accordé ce degré d'importance, selon toi? Est-ce que cela aurait pu changer? Qu'est-ce qui aurait pu la faire changer?
 - b. Si elle est différente, qu'est-ce qui fait que ce degré d'importance a changé?
9. Selon toi, où te situerais-tu sur l'échelle suivante : Fort-Fort, Fort-Moyen, Moyen, Moyen-Faible, Faible
- a. En général
 - b. En art dramatique
10. Admettons que je te donne un résultat « X » dans un travail que tu as fait seul et le même résultat pour un travail que tu aurais fait en équipe... Aurais-tu la même perception de ce résultat? Est-ce qu'il veut dire la même chose pour toi?
- a. En général
 - b. Et en art dramatique

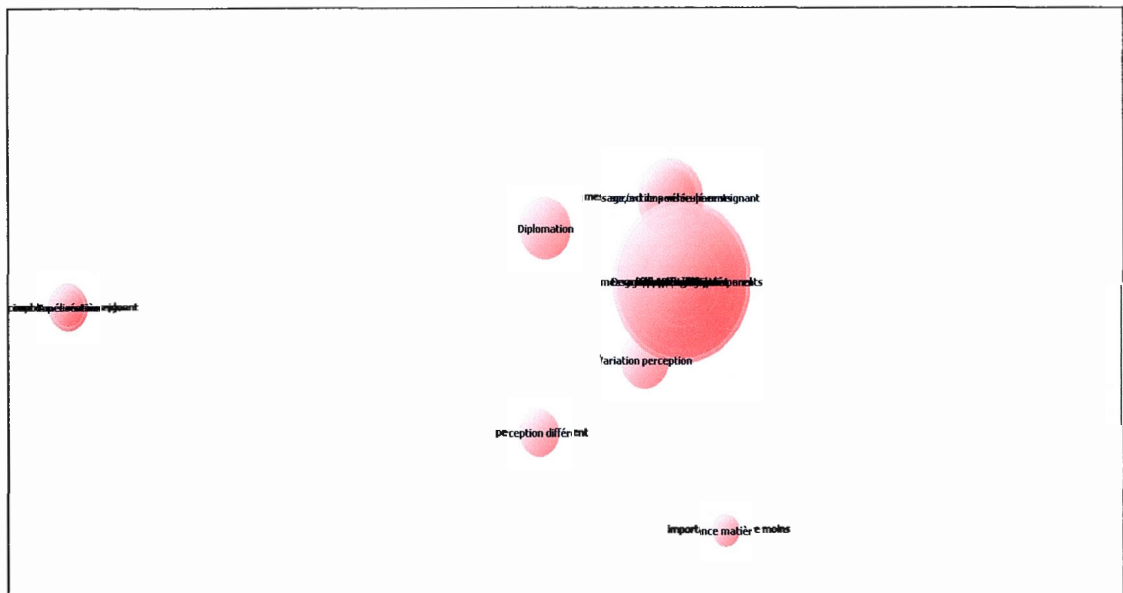
ANNEXE E

COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS ÉLEVÉS



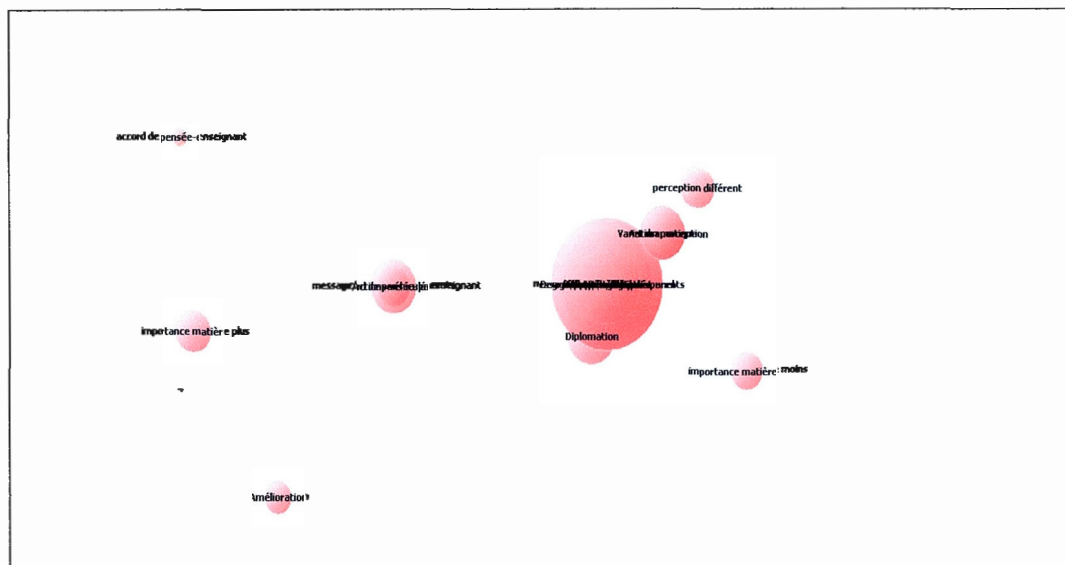
ANNEXE F

COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES RÉSULTATS FAIBLES



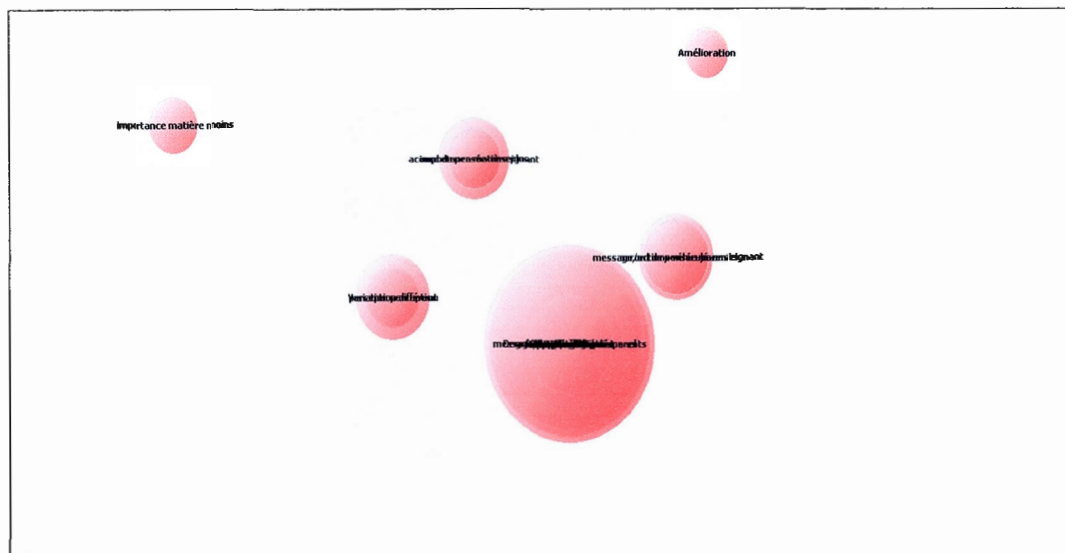
ANNEXE G

COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES DE QUATRIÈME SECONDAIRE



ANNEXE H

COOCCURRENCE DE L'ENSEMBLE DES THÈMES CONSERVÉS CHEZ LES ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Austin, J. T. et Vancouver J. B. (1996). Goal Constructs in Psychology : Structure, Process, and Content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338-375.
- Bjornebekk, G. (2008). Positive Affect and Negative Affect as Modulators of Cognition and Motivation : The rediscovery of affect in achievement goal theory . *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (2), 153-170.
- Blais, M. et Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes . *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humaniste . *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 315-333.
- Chenard, P. et Fortier C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept . *Magazine électronique du CAPRES*, novembre 2005.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Corbière, M. (1997). Une approche multidimensionnelle de la prédiction de la réussite scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (1), 109-135.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur l'apprentissage scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 107-128.
- Da Fonseca, D., Cury F., Bailly D. et Rufo M. (2004). Théories implicites de l'intelligence et buts d'accomplissement scolaire. *Annales Médico Psychologiques*, (162), 703-710.

- Darnon, C. et Butera F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : Présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'année psychologique*, (105), 105-131.
- Elliot, A. J. et McGregor H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Filisetti, L, Wentzel K. et Dépret É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, (155), 45-56.
- Fourez, G. et Larochelle M. (collaboration). (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Försterling, F. et Binser M. J. (2002). Depression, school performance, and the veridicality of perceived grades and causal attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (28), 1441-1449.
- Gattiker E. et Larwood L. (1988). Predictors for Managers' Career Mobility, Success, and Satisfaction. *Human Relations*, 41 (1), 569-591.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Giota, J. (2006). Why am I in School? Relationships Between Adolescent's Goal Orientation, Academic Achievement and Self-Evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 441-461.
- Gouvernement du Québec. [s.d.]. Art dramatique. Récupéré de http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/8b-pfeq_artdrama.pdf
- Gouvernement du Québec. 2012. Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/GuideDeGestion2012_DSE_fr_s.pdf

- Gouvernement du Québec. 2014. Récupéré de
<http://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/un-objectif-80/>
- Gwénaëlle, J, Nurra C, Bressoux P. et Pansu P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Éducation*, 3, 23-40.
- Henry, A. (2010). Conceptualiser le succès de carrière : une recension des écrits : rapport d'activités dirigées. Université du Québec à Montréal.
- Husman, J. et Lens W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. (2004). La recherche en éducation: étapes et approches. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Kaufman, A. et Dodge T. (2009). Student perceptions and motivation in the classroom : exploring relatedness and value. *Social psychology of education*, (12), 101-112.
- Lafortune, L., et Mongeau P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Coll. « Éducation-recherche » no 5. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 5-7.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (2), 2-16.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal: Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette G. et Boutin G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Agence d'Arc Inc.

- Mansfield, C. F. et Wosnitza M. (2010). Motivation goals during adolescence : A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20 (2), 149-165.
- Mugny, F. (2009). Lutter contre l'échec scolaire : étude des représentations de quelques enseignants et futurs enseignants à propos de la réussite et de l'échec à l'école. (Mémoire de maîtrise) : Université de Genève. Récupéré de <http://archiveouverte.unige.ch/downloader/vital/pdf/tmp/5qnqilsipa26hrml7i9t1u4g6/out.pdf>
- Pelletier, C. et Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifique en recherche. *Recherches en soins infirmiers*, 68, 35-42.
- Perron, R. (dir.). (1991). *Les représentations de soi*. Toulouse : Privat.
- Rivière, B. et Jacques J. (2002). Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite. In *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société.*, sous la dir. de M. Lebrun, p.339-359. Montréal : Logiques.
- Rivière, B. et Jacques J. (collaboration). (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Roeser, R. W. et S. Eccles J. (1998). Adolescent's Perceptions of Middle School : Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, (8), 123-158.
- Shindler, J. (2010). *Transforming Classroom Management*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Thill, E. E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Urdan, T. et Mestas M. (2006). The Goals Behind Performance Goals . *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 354-365.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

Villegas, S. (1998). Étude exploratoire sur quatre groupes vis-à-vis de leurs croyance en la réussite . Rapport de stage, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Walker, C. O. et A. Greene B. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), 436-471.

Weiner, B. (1980). The Role of Affect in Rational (Attributional) Approaches to Human Motivation . *Educational Researcher*, juillet-août, 4-11.

Wentzel, K. R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence : The Role of Multiple Classroom Goals . *The Journal of Early Adolescence*, 13 (4), 4-20.

Zaleski, Z. (1988). Attributions and Emotions Related to Future Attainment. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 563-568.